

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования

Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

**«Логопедическая технология коррекции нарушений письма у
обучающихся младших классов общеобразовательной школы»**

Выпускная квалификационная работа
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
профиль «Логопедия»

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой
логопедии и клиники дизонтогенеза
к.п.н., профессор И.А. Филатова

дата

подпись

Исполнитель:
Данилова
Тамара Валентиновна,
обучающийся БЛ 52z группы

подпись

Научный руководитель:
Филатова
Ирина Александровна,
к.п.н., профессор, зав.
кафедрой логопедии и
клиники дизонтогенеза

подпись

Екатеринбург 2019

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ НАРУШЕНИЯ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	6
1.1. Психофизиологическая структура процесса письма	6
1.2. Классификация дисграфий и их характеристика.	10
1.3. Психолого-педагогическая характеристика младших школьников.	14
1.4. Характеристика нарушений письма у младших школьников.....	17
ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ	26
2.1. Организация логопедического обследования письма у младших школьников	26
2.2. Технология логопедического обследования письма.....	27
2.3. Анализ результатов обследования	28
ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ	47
3.1. Цели, задачи, принципы и организация логопедических занятий	47
3.2. Содержание формирующего эксперимента.....	50
3.3. Анализ формирующего эксперимента	53
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	69
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ	71
ПРИЛОЖЕНИЕ 1	75
ПРИЛОЖЕНИЕ 2	79
ПРИЛОЖЕНИЕ 3	84
ПРИЛОЖЕНИЕ 4	90
ПРИЛОЖЕНИЕ 5	119

ВВЕДЕНИЕ

Грамотность является одной из главных целей начального образования. Успешное усвоение письменных навыков в начальной школе дает качественную последующую подготовку.

Письмо - трудная, систематическая, умственная и произвольная работа, которая гарантируется ролью всевозможных структурных и функциональных компонентов и многими психологическими функциями. Письмо непосредственно связано с устной речью и реализуется только на основе достаточного уровня качества ее развития, формирования. Однако формирование устной речи является лишь одной из предпосылок успешного усвоения буквы.

В начальной школе обучающимся часто диагностируют несоблюдения орфографических, графических навыков письма. Это негативно влияет на весь процесс обучения в школе, на школьную адаптацию обучающихся, на развитие и формирование личности школьника.

По мнению многих авторов М. Грушевского, А. Н. Корнева, М. М. Безруких и в соответствии с данными доклада экспертов Европейской рабочей программы по образованию и развитию, растет число обучающихся с дислексией и дисграфией. В общеобразовательных школах число обучающихся достигает более 30%, в гимназиях – 20%. Дисграфию у обучающихся можно увидеть не только в начальной школе, но и в старших классах.

Нарушения процесса овладения письменной речью в настоящее время рассматривается во всевозможных аспектах: психологическом, психолингвистическом, клиническом, нейропсихологическом, педагогическом (Т. В. Ахутина, Л. Н. Ефименкова, А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, Е. А. Логинова, Н. А. Никашина, Л. Г. Парамонова, И. Н. Садовникова, Л. Ф. Спирова, О. А. Токарева, М. Е. Хватцев, С. Н.

Шаховская, А. В. Ястребова и другие.) [35, с.182]. Специфические расстройства письма (дисграфии) приводят к нарушению овладения орфографией (Р. И. Лалаева, Л. Г. Парамонова). [19, 26], нередко считаются предпосылкой стойкой неуспеваемости, отклонений в развитии личности обучающегося.

Существуют научные работы, посвященные коррекции нарушений письма обучающихся в общеобразовательных школах (И. Н. Садовникова, А. Ф. Спирина, А. В. Ястребова) [38, 30, 31]. В некоторых исследованиях был представлен анализ нескольких механизмов нарушения письма (А. Н. Корнев, Р. Е. Левина). [17, 21].

Для выявления дисграфии существуют различные причины и проявления, как повторяющиеся ошибки в письме младших школьников, не имеющие нарушений интеллектуального развития, зрения и слуха. Это требует тщательного анализа состояния устной речи, на основе которого развивается письменная речь. Одни и те же внешние проявления ошибок имеют разные механизмы. Для этого нужно учитывать весь симптомокомплекс особенностей письма.

Поэтому выявление и исправление нарушений письма при обучении младших классов общеобразовательной школы в настоящее время считается актуальным.

Данная проблема помогла определить цель исследования: изучение письма и разработка логопедической технологии коррекции нарушений письма у обучающихся младших классов общеобразовательной школы.

Объект исследования: нарушение письма у обучающихся младших классов общеобразовательной школы и логопедическая технология их коррекции.

Предмет исследования – процесс коррекции нарушений письма у обучающихся младших классов общеобразовательной школы, через использования логопедической технологии.

Исходя из проблемы, цели, объекта и предмета исследования

определяются следующие задачи исследования:

1. Разработать логопедическую технологию коррекции нарушений письма.
2. Провести констатирующий эксперимент, направленный на изучение причин, механизма и симптоматики нарушений письма.
3. Определить направления и содержание логопедической технологии по коррекции нарушения письма у обучающихся младших классов.
4. Экспериментально проверить эффективность разработанной в соответствии логопедической технологии преодоление коррекций нарушений письма у обучающихся младших классов в учебном процессе.

Методы исследования: теоретические (анализ специальной литературы по проблеме исследования); эмпирические (проведение констатирующего, формирующего экспериментов); интерпретационные (выявление обучающихся с нарушениями письменной речи). Результаты исследования были обработаны методом математической статистики.

Структура выпускной квалификационной работы на тему «Логопедическая технологии коррекции нарушений письма у обучающихся младших классов общеобразовательной школы» состоит из: введения, трёх глав, заключения, списка источников и литературы, приложения, в отдельном приложении - письменные работы обучающихся.

Экспериментальной базой исследования стало Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 23» Свердловской области, Режевского района, с. Глинское.

ГЛАВА 1. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ НАРУШЕНИЯ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

1.1. Психофизиологическая структура процесса письма

Психофизиологическую структуру письма рассматривали следующие авторы как А. Р. Лурия, А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, И. Л. Садовникова.

В течение письма работает весь мозг и все корковые отделы. Допустим, за организацию произвольных движений, за воспроизведение речи отвечает лобная доля (зона Брока). Височная доля - для понимания полученной информации (Центр Вернике) и играет определенную роль в организации механизмов памяти. В затылочной доле формируется процесс зрительного восприятия при помощи зрительных анализаторов, которые восприняли и получили информацию. Восприятие и анализ чувствительных раздражителей, а также ориентация в пространстве происходит в теменной доле головного мозга. В нижней теменной извилине находится центр праксиса, под которым понимают автоматизированные целенаправленные движения – механический процесс письма.

По словам Р. Е. Левиной, до полного совершенства письма участвуют все участки мозга, которые действуют по принципу динамической локализации, что дает возможность компенсировать нарушенную активность того или иного звена системы.

В структуре письма, как и в комплексной деятельности различных механизмов, исследователи А. Р. Лурия, Е. Д. Хомская, Л. С. Цветкова выделяют следующие уровни мозговой основы письма: психологический, физиологический и лингвистический.

Психологический уровень решает проблему формирования мотивов, интереса к письму, смыслового содержания информации, регулирует и

контролирует деятельность письма.

Психофизиологический уровень в структуре письма обеспечивается совместной работой заднелобных, нижнетеменных, височных, задневисочных, переднее-затылочных отделов.

На лингвистическом уровне существует выбор языковых средств (необходимых звуков, слов, синтаксиса), обеспечиваемый совместной работой передней и задней речевых зон, отвечающих за синтагматику и парадигматику речи. Совместная работа всех этих морфологических образований мозга является мозговой основой письма.

Таким образом, первый психологический уровень преобладает у взрослого человека. Он работает осознанно, а другие уровни – автоматически. У детей все уровни процесса письма произвольны, и работает в основном языковой уровень. После обучения детей первым навыкам письма и ряду слов эффективнее перейти на психологический уровень письма.

Психологический уровень включает в себя: возникновение намерения, мотива письма; создание идеи (о чем писать); создание на ее основе общего смысла (что писать), содержания; регулирование деятельности и контроль за выполнением действий. Все это приводит к интеллектуальной деятельности, которая помогает обновлять образы целых слов и букв, а также оживляет работу групп анализаторов. [36, с. 149]

По словам А. Р. Лурии, самой сложной операцией письма является анализ звуковой структуры слова. Чтобы правильно написать слово, надо определить его звуковую структуру, последовательность и место звука. А осуществляется это совместной деятельностью речево-слуховых и речедвигательных анализаторов.

Психофизиологический (или сенсомоторный) уровень процесса письма состоит из следующих операций: сенсорно-акустико-моторной и оптико-моторной.

Сенсорно-акустико-моторная операция письма, в свою очередь,

состоит из звеньев, выполнение которых позволяет ответить на вопрос: «Как писать?» и обеспечивает процесс разделения звука. Эта операция создает основу для акустического и кинестетического анализа звуков, слова, для умения выделять устойчивые фонемы и артикулемы. А также обеспечивает установление последовательности в написании букв в слове. Необходимым условием для этого является сохранение слуховой памяти.

На оптико-моторной операции происходят сложные процессы перешифровки или перекодирования с одного кода на другой: со звука на букву и с буквы на комплекс тонких движений руки, имеется ввиду в моторное предметное действие, соответствующее написанию каждой отдельной буквы.

Связь между звуком и буквой: между фонемой и графемой сложны. Вся эта серия транскриптов также сложна и предлагает перевод одного и того же звука в несколько различных форм его проявления в моторном и оптическом.

Перевод с одного уровня на другой возможен благодаря взаимодействию ряда систем анализатора и высокий уровень организации речи. Для осуществления письма необходимы: обобщенные представления звуков данной языковой системы и одновременно устойчивые связи звуков и букв, обозначающих эти звуки. Точно так же, как и в речи, необходимы обобщенные и устойчивые графемы, обозначающие постоянные и всегда соответствующие фонемы.

Лингвистический уровень процесса письма отвечает на вопрос, какими средствами осуществляется письмо?

Этот уровень обеспечивает письмо лингвистическими, лингвистическими средствами реализации письма, то есть переводит внутреннее содержание, сформированное на психологическом уровне, в языковые коды, в лексико-морфологические и синтаксические единицы языка – слова и фразы.

Следовательно, письмо нельзя отнести ни к речи, ни к процессам

зрительного восприятия и двигательных навыков. Письмо - это сложный психический процесс, который включает в свою структуру как вербальные, так и невербальные формы психической деятельности: внимание, зрительное, акустическое и пространственное восприятие, тонкую моторику руки, предметные действия. Поэтому расстройство письма носит системный характер, потому что письмо - это целостная система.

Человек, хорошо владеющий буквой, начинает записывать целые комплексы знакомых звучаний объединенные знаком. Плавность, характеризующая любое развитое письмо, показывает, что процесс развитого письма приобрел автоматизированный характер, а написание целых звуковых комплексов стало автоматизированной операцией. Процесс автоматизированного письма превращается в простую "моторную идеограмму".

Письмо взрослого человека характеризуется целостностью, связностью, это синтетический процесс. Графический образ слова воспроизводится единым моторным актом. Письмо автоматизировано и проходит под двойным контролем: визуальным и кинестетическим.

Таким образом, процесс письма в норме обычно осуществляется на основе необходимого уровня сформированности определенных речевых и неречевых функций: слуховой дифференциации звуков, правильного их произношения, языкового анализа и синтеза, сформированности лексико-грамматической стороны речи, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений.

В процессе формирования навыков письма меняется и его психофизиологическая структура. Развитие письма, является самым сложным и трудоемким процессом, как по структуре акта, так и по структуре навыка, и по психофизиологическому механизму.

Несформированность любой из указанных функций может привести к нарушению процесса освоения письмом, т.е. дисграфию.

1.2. Классификация дисграфий и их характеристика.

В настоящее время в логопедической литературе, освещающей проблему нарушения письменной речи у обучающихся, отсутствует единое мнение, как в терминологии, так и в классификации.

В современной литературе существует несколько определений термина "дисграфия".

По мнению Р. И. Левиной (1997) дисграфия является частичным нарушением процесса письма, проявляющимся в постоянных, повторяющихся ошибках, вызванных неполнотой высших психических функций, участвующих в процессе письма. [6, с. 265]

И. Н. Садовникова (1995) определяет дисграфию как частичное расстройство письма (у младших школьников – трудности овладения письменной речью), основным симптомом которого является стойкое наличие специфических ошибок.[6, с. 265]

А. Н. Корнев (1997, 2003) дисграфия – неспособность овладеть навыками письма по правилам графики (т.е. руководствуясь фонетическим принципом письма) несмотря на достаточный уровень интеллектуального и речевого развития и отсутствие грубых нарушений зрения и слуха.[6, с. 266]

А. Л. Сиротюк (2003) определяет дисграфию как частичное нарушение навыков письма вследствие очаговых поражений, недоразвития или дисфункции коры головного мозга. [6, с. 267]

В настоящее время отсутствует единое мнение, в каком возрасте или на каком этапе школьного обучения, а кроме того присутствие того или иного уровня проявления нарушения можно диагностировать у ребенка наличие дисграфии.

Поэтому разделение понятий «затруднения в овладении письмом» и «дисграфия», понимаемая как стойкое нарушение у ребенка процесса реализации письма на этапе школьного обучения, когда овладение

«техникой» письма считается завершенным. [6, с. 267]

Классификация дисграфии различается критериями, по которым рассматриваются нарушения анализаторов, психических функций и несформированность операций письма.

Три вида дисграфий выделяет О. А. Токарева: акустическую, оптическую и моторную.[32, с. 190]

Под акустической дисграфией понимается, как недифференцированность слухового восприятия, недостаточное развитие звукового анализа и синтеза. На письме оно выражается в виде смещения и пропусков, замены букв похожих по артикуляции и звучанию, а также неправильного отображения звука на письме.

Оптическая дисграфия определяется, как нестабильность зрительных впечатлений и представлений. На письме оно выражается в виде смещения букв: *п – н, п – и, у – и, ц – щ, ш – и, м – л, б – д, п – т, н – к*. Иногда встречается и зеркальное письмо, особенно у левшей.

Для моторной дисграфии характерны нарушения двигательной образности и звучания слов с визуальными образами, т.е. трудности движения руки при письме.

М. Е. Хватцев выделил следующие разновидности дисграфий: [6, с. 465]

1. Дисграфия на почве акустической агнозии и дефектов фонематического слуха.

В данном виде дисграфии М. Е. Хватцев соединил две формы нарушения письма: нарушение связанное с дифференциацией звуков и нарушение фонематического анализа и синтеза. При таком виде дисграфии списывание среди обучающихся сохранно.

2. Дисграфия на основе нарушений устной речи. М. Е. Хватцев считает, чем тяжелее нарушение звукопроизношения, тем грубее и разнообразнее ошибки в письменной форме. Этот тип дисграфии в настоящее время считается актуальным

3. Дисграфия на основе нарушений ритма произношения. В этом

типе ошибки дисграфии обусловлены недоразвитием фонематического анализа и синтеза, либо искажениями звукослоговой структуры слова.

4. Оптическая дисграфия выявляет нарушение или недоразвитость речи оптических систем головного мозга. При этом типе дисграфии нарушается формирование зрительного образа букв, слов. При оптической дисграфии ученик не может различить похожие графически прописные буквы: п – к, п – и, с – о, и – ш, л – м.

5. Дисграфия при моторной и сенсорной афазии. Этот вид дисграфии проявляется в заменах, искажениях структуры слова, предложениях и обуславливается распадом устной речи вследствие органического поражения головного мозга.[6, с. 466]

Более актуальным сейчас является классификация дисграфии, разработанной сотрудниками кафедры логопедии ЛГПИ им. А. И. Герцена. Она содержит следующие типы: артикуляторно-акустическая дисграфия; дисграфия на основе нарушений фонематического распознавания (акустическая дисграфия); дисграфия на почве нарушения анализа и синтеза; аграмматическая дисграфия; оптическая дисграфия.

Артикуляторно-акустическая дисграфия во многом сходна с классификацией М. Е. Хватцева – дисграфия на почве расстройств устной речи. Нарушение письма проявляется в заменах, пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи. Этот тип наблюдается при дизартрии, ринологии, дислалии полиморфного характера. [6, с. 466]

Дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания (акустическая дисграфия).

Проявляется в заменах букв, фонетически близким звукам. Следует отметить, что в устной речи звуки произносятся правильно. Часто встречаются замены букв в следующих группах звуков: свистящие – шипящие, звонкие – глухие, аффрикаты (ч – т, ч – щ, ц – т, ц – с). Еще есть место быть неправильному обозначению мягкости согласных из-за дифференциации твердых и мягких согласных. Например, «письмо» –

«письмо», «лубит» - «любит». Часто можно найти ошибки при замене гласных в ударном положении. Например, «лЕс» - «лИс».

В более яркой форме эта дисграфия наблюдается при сенсорной алалии и афазии.

О механизмах данного вида не существует единого мнения, так как оно обусловлено сложностью процесса фонемного распознавания.

По мнению ученых (И. А. Зимняя, Е. Ф. Собонович, Л. А. Чистович) процесс фонемного распознавания носит многоуровневый характер: воспроизводится слуховой анализ речи при восприятии; акустический образ переводится в артикуляционное решение, которое обеспечивается сохранностью кинестетического восприятия и представлений; кинестетические и слуховые образы удерживаются на время, необходимое для принятия решения; отбор фонем; на основе слухового и кинестетического контроля осуществляется сопоставление с образом, а затем принимается последнее решение. [6, с. 467]

Дисграфия на основе нарушения языкового анализа и синтеза.

Данная классификация является нарушением форм языкового анализа и синтеза. При несформированности языкового анализа и синтеза ошибки проявляется в искажении структуры слов и предложений. Самая сложная форма фонематического анализа. Следовательно, мы увидим ошибки: пропуски согласных при их стечении («школа» - «кола»); пропуски гласных («дома» - «дма»); перестановки букв («окно» - «коно»); добавление букв («тигр» - «тигар»); пропуск, добавления, перестановки слогов («стакан» - «ката»); слитное написание предлогов, слов («идет дождь» - «идедошь»); раздельное написание морфемных частей слова («наступила» - «на ступила»).

Данный вид дисграфии широко представлен в работах Р. Е. Левиной, Н. А. Никашиной, Д. И. Орловой, Г. В. Чиркиной. [6, с.470]

Более аргументированной считается классификация разработанная Р. Е. Лалаевой. Данная классификация учитывает, какой из анализаторов участвует первично: речедвигательный, речеслуховой или зрительный.

Выделяются следующие виды дисграфий:

1. Артикуляционно-акустическая (артикуляторно-фонематическая) дисграфия. Нарушен процесс проговаривания. Обучающийся пишет так, как произносит. Данный вид дисграфии может наблюдаться при дизартрии, ринолалии, артикуляционно-фонематической функциональной дислалии, моторной алалии.

2. Акустико-фонематическая дисграфия обусловлена нарушениями фонематического слуха и фонематических процессов. Проявляется в виде смешения букв обозначающие следующие звуки: звонкие – глухие, свистящие – шипящие и т.д. Данный вид дисграфии может наблюдаться при акустико-фонематической функциональной дислалии, сенсорной алалии и афазии, у умственно отсталых, у обучающихся с задержкой психического развития и нарушения слуха.

3. Оптико-пространственная дисграфия. При данном виде дисграфии будут ошибки на письме связанные с нарушением зрительного восприятия, зрительной памяти, пространственного гнозиса. По структуре речевого дефекта данный вид дисграфии может быть при фонематическом недоразвитии речи, фонетико-фонематическом недоразвитии речи, общем недоразвитии речи.

Таким образом, мы видим, что дисграфия – это специфическое нарушение процесса письма, при котором наблюдаются стойкие и повторяющиеся ошибки.

1.3. Психолого-педагогическая характеристика младших школьников.

Младший школьный возраст называют вершиной детства. [8, с. 116].

Как отмечал Б. С. Волков границы младшего школьного возраста совпадают с периодом обучения в начальной школе в возрасте с 6 – 7 до 9 –

11 лет. В данный период происходит дальнейшее физическое и психофизиологическое развитие ребенка, обеспечивающее возможность систематического обучения в школе. [9, с. 70]

Начало обучения в школе становится для обучающегося новыми открытиями: изменение образа и стиля жизни, новые требования, новая социальная роль ученика и самое главное, новый вид деятельности – учебная деятельность.

По определению Л. С. Выготского «Учебная деятельность – это один из видов деятельности обучающихся, направленный на усвоение ими теоретических знаний, умений и навыков». [8, с. 217]

В процессе школьного обучения изменяются и перестраиваются все психические познавательные процессы: мышление, память, внимание, восприятие и т.д.

Мышление в младшем школьном возрасте становится доминирующей функцией. Главное направление в школьном возрасте – развитие мышления от конкретного образа к словесно-логическому. Мышление обучающихся развивается во взаимосвязи с речью. В начальной школе словарный запас увеличивается до 7 тысяч слов. Влияние школьного обучения проявляется не только в обогащении словарного запаса ребенка, но прежде всего в приобретении исключительно важного умения выражать свои мысли в устной и письменной форме. Показателем уровня развития обучающегося становится – контекстная речь.

Важную роль в познавательной деятельности школьника играет память. Преимущественно на первых порах преобладает наглядно-образный характер. Безошибочно запоминается материал интересный, конкретный, яркий. В процессе обучения улучшается смысловая память, с помощью которой можно освоить достаточно широкий спектр рациональных способов запоминания. А также развиваются все виды памяти: долговременную, кратковременную и оперативную.

Восприятие младших школьников отличается неустойчивостью и

неорганизованностью, но в тоже время остротой и свежестью, «созерцательной любознательностью».

Младший школьник может путать цифры 9 и 6, мягкий и твердый знак с буквой «р» но в тоже время с живым любопытством воспринимает окружающую жизнь, которая каждый день раскрывает перед ним что-то новое.

Внимание у детей младшего школьного возраста недостаточно стабильно, ограничено по объему. Поэтому весь образовательный процесс в начальной школе подчинен развитию культуры внимания, поскольку учебная деятельность ученика требует постоянных упражнений в произвольном внимании, волевых усилий, концентрации внимания. Произвольное внимание развивается вместе с другими функциями и прежде всего – мотивацией учения, ответственностью за успех своей деятельности.

Эмоционально - волевая сфера младших школьников характеризуется: легкой отзывчивостью к событиям и восприятию цвета, фантазией, умственной и физической активностью; непосредственностью и откровенностью выражения своих переживаний: радостью, грустью, страхом, удовольствием или неудовольствием; большой эмоциональной нестабильностью, частой сменой настроения, склонностью к кратковременным и насильственным аффектам; успешностью в учебе и оценкой этих успехов учителя и одноклассниками.

Таким образом, развитие младшего школьника – очень сложный и противоречивый процесс. Если в период данного развития обучающегося будут сопровождать негативные, неблагоприятные факторы, то это приведет к нарушению или замедленному созреванию нервной системы, и отделов головного мозга, которые отвечают за формирование предпосылок письма и обеспечивающие функциональную систему механизма письма (моторика, графомоторная координация, звуковой анализ и синтез), а также высшие психические функции (внимания, абстрактного мышления, поведения).

Как правило, несформированность психических функций выявляется вначале обучения в школе, так как в дошкольном возрасте от ребенка не

требуют выполнения сложных умственных действий.

1.4. Характеристика нарушений письма у младших школьников

А. А. Корнев считает, что проблемы в обучении письму проявляются в следующем: биологическая недостаточность мозговых систем, входящих в систему письма, которая возникает на основании функциональной недостаточности и условий окружающей среды, предъявляющих повышенные требования к недоразвитым или несформированным психическим функциям. А. А. Корнев отмечает, что в подавляющем большинстве случаев в анамнезе у детей с нарушением письма возникают экзогенные вредности. Особенно они часто приводят к повреждению мозговых структур.

В настоящее время основными симптомами дисграфии являются специфические (т.е. не связанные с применением орфографических правил) ошибки, которые носят стойкий характер, и возникновение которых не связано с нарушениями интеллектуального или сенсорного развития обучающегося или с нерегулярностью его школьного обучения.

Для организации коррекционной работы И. Садовникова выделила три группы специфических ошибок: [30. с.16]

- ошибки на уровне буквы и слога;
- ошибки на уровне слова;
- ошибки на уровне предложения (словосочетания).

Ошибки на уровне буквы и слога:

1. Ошибки звукового анализа

Д. Б. Эльконин определял звуковой анализ как действие по установлению последовательности и количества звуков в составе слова. Несформированность действия звукового анализа проявляется в письме в

виде следующих типов специфических ошибок: пропуск, перестановка, вставка букв либо слогов.

Пропуск свидетельствует о том, что обучающийся не вычленяет в составе слова всех его звуковых компонентов, например «снки» — санки, «кичат» — кричат. Пропуск нескольких букв в слове есть следствие более грубого нарушения звукового анализа, приводящего к искажению и упрощению структуры слова: здоровье — «дорве», брат — «бт», девочка — «девча», колокольчики — «калкочи».

По мнению И. Садовниковой, для допущения пропуск букв и слогов способствовали следующие позиционные условия:

а) встреча двух одноименных букв на стыке слов: «ста(л) лакать, прилетае(т) только зимой, живу(т) дружно».

б) соседство слогов, включающих одинаковые буквы, обычно гласные, реже согласные: наста(ла), кузнечи(ки), ка(ра)ндаши, си(ди)т, ходи(ли), хрустит) и т.д.

Перестановки букв и слогов являются выражением трудностей анализа последовательности звуков в слове. Слоговая структура слов при этом может сохраняться без искажений, например: чулан — «чунал», плюшевого — «плюшегово», ковром — «корвом», и др. Более многочисленны перестановки, искажающие слоговую структуру слов. Так, односложные слова, состоящие из обратного слога, заменяются прямым слогом: он — «но», от школы — «то школы», из берегов — «зи берегов». В двусложных словах, состоящих из прямых слогов, один из них заменяется обратным: зима - «зиам», дети — «дейт». Наиболее часты перестановки в словах, имеющих стечение согласных: двор — «довр», стёр — «сёрт», брат — «барт» и т.д.

Вставки гласных букв наблюдаются обычно при стечении согласных (особенно, когда один из них взрывной): «шекола», «девочика», «душиный», «ноябарь», «дружено», «Александар». Эти вставки можно объяснить призвуком, который неизбежно появляется при медленном проговаривании слова в ходе письма и который напоминает редуцированный гласный.

2. Ошибки фонематического восприятия

В основе таких ошибок лежат трудности дифференциации фонем, имеющих акустико-артикуляционное сходство. В устной речи недифференцированность фонем ведет к заменам и смешениям звуков. Смещение букв указывает на то, что пишущий выделил в составе слова определенный звук, но для его обозначения выбрал несоответствующую букву. Это может иметь место при:

а) нестойкости соотнесения фонемы с графемой, когда не стала прочной связь между значением и зрительным образом буквы;

б) нечетком различении звуков, имеющих акустико-артикуляционное сходство:

Звонкие и глухие парные согласные в четкой позиции (т.е. исключаются случаи оглушения звонких и озвончения глухих в соответствии с орфоэпическими нормами):

Д - Т — «тавно», «сыдый», «деди», «дрещат», «медёт выюга», «втрук», «ситит», «блетный», «допетое бревно», «итут домой».

З — С - «кослик», «вазилёк», «привосит», «река узнула, как в сказке», «звою сумку», «саснуть».

Б — П - «попеда», «бодарил», «просают», «пельё», «балатка», «польшие».

Ж — Ш - «шдёт», «ужибла», «кружился снешок», «жумно», «жишки», «ложадь», «весело шушшалишуки».

Г — К — «долко», «клавный», «досга», «кокда», «собага», «груглый», «уколок».

В — Ф — «портвель», «ворточка», «картовель», «вавли», «фьюга», «ковта».

Лабializedованные гласные:

О — У — «звенит рочей», «по хрупкумульду», «сизый голобь», «дедошка».

Ё — Ю — «клёква», «лёбит», «замюрзли», «тюпный», «салёт»,

«самолют», «перелютные птицы», «висело ружью».

Заднеязычные:

Г — К — Х — «черёмука», «колгоз», «гороговый», «за голмом».

Сонорные:

Р — Л — «хородный», «смерый», «провеляр», «крюч», «лабота».

Й — Л' — «тут бывалетисолька» — тут бывает и сойка.

Свистящие и шипящие:

С — Ш — «шиски», «восли», «шушим», «шажали», «пушиштый», «гнёздыско».

З — Ж — «жжгли», «скажал», «излозение», «привежли», «железо», «прузына».

С — Щ — «нешёт», «сенок», «сетка».

Аффрикаты:

Ч — Щ — «стушал», «роча», «хичный», «чепки», «пича», «щасто».

Ч — Ц — «сквореч», «граци», «чапля», «процитал», «цястый».

Ч — Т — «черчит», «утитель», «Жутька», «вместе играч».

Ц — Т — «девотька», «пщицы», «цветет», «Пеця».

Ц — С — «рельцы», «куриса», «улиса»

Смешение букв по кинетическому сходству

о - а (в ударной позиции) — «бонт», «куполся», «ураки», «глозки», «страйка», «лондыш», «сенокас», «тетродь», «журовль», «на гарку» и мн. др.

б - д — «людит», «рыдоловы», «угача», «дольшой», «мебведь», «ядлои», «вородей».

и - у — «прурода», «села миха», «на береги», «кукишка», «криглый», «дедишка», «мы всталу рано», «зелёный кист» (куст).

т - л — «стасли», «спанция», «стешил», «стисывать», «пемнеет», «вытнал снеток», «шатка», «настал атрель».

х - ж — «поймал еха», «можнатые», «дорохки», «нажодка», «ледожд», «вехливый».

л - я — «февряЯь», «кяюч», «весея», «из серыхская».

Г - Р- Габота над ошибками, Ролова, Ролод, Гаки, Гастаял, Ролодный.

Персеверации, антиципации.

а) в пределах слова: «магазин», «колхозниз», «за машиной» (колхозник, машиной);

б) в пределах словосочетания: «у деда Модоза»;

в) в пределах предложения: «Девочка кормила петуха и курм».

Примеры антиципации в письме:

а) в пределах слова: «на девевьях», «дод крышей», «с родными местами».

б) в пределах словосочетания, предложения: «Жукчат ручейки». «У нас дома есть» - «У насть». «Жалобко замяукал котенок» — жалобно замяукал котенок».

Возможна персеверация и антиципация слога (и даже слова): «стутупали» — ступали, «спуспуклись» — спускались; «мелго мелкой рыбы» — много мелкой рыбы. В основе ошибок указанных двух видов лежит слабость дифференцировочного торможения.

Ошибки на уровне слова

Письмо выявляет дефект анализа и синтеза слышимой речи, как нарушение индивидуализации слов: ученику не удалось уловить и выделить в речевом потоке устойчивые речевые единицы и их элементы. Это приводит к слитному написанию смежных слов или раздельного написания частей слова.

Раздельное написание частей слова наблюдается чаще всего в следующих случаях:

а) когда приставка, а в бесприставочных словах начальная буква или слог напоминают предлог, союз, местоимение («и дут», «на чалось», «я сный», «с мотри», «с вой» и др.);

б) при стечении согласных из-за их меньшей артикуляторной слитности происходит разрыв слова «б рат», «поп росил», «д ля», «пчелы» и др.).

Слитно обычно пишутся служебные слова (предлоги, союзы) с последующим или предыдущим словом «ветки ели сосны», «кдому, надерево». Нередки случаи слитного написания двух самостоятельных слов и более: «быличудные дни», «кругомтихо», «всядетвора», «идетработа», «светиглуна».

Своеобразны ошибки смещения границ слов, включающие одновременно слияние смежных слов и разрыв одного из них, например:

«у дедмоРза» — у деда Мороза»,

«врекепетя» — в реке Петя поймал

Пропуск части первого слова: каждый день - «каждень», куст шуршит - «куршид», было лето — «былето», посадил в клетку (кого?) — «посадил в клеткового».

Случаи грубого нарушения звукового анализа находят выражение в контаминациях слов: лепят бабу — «лептбау», была зима — «блзм», в мешке подарки для ребят - «мишкпаркилрит» и т.п.

Ошибки обнаруживаются в операции словообразования. Так, при попытке подбора проверочных слов для уточнения окончательного согласного звука возникают несвойственные языку образования: лед — «ледик», мед — «медик».

Образуя существительные посредством суффикса -ищ-, обучающиеся не учитывают чередования согласных в корне и даже после устного анализа пишут: рука — «рукища», нога — «ногища».

Нарушение функции словообразования обнаруживается особенно ярко при образовании прилагательного от существительного, например:

цветок, растущий в поле — «поляной цветок»;

цветок, растущий в воде — «водной цветок»;

хвост медведя — «медведин, медведий хвост»;

хвост лисы — «лисичий хвост»;

день, когда дует ветер — «ветерный день»;

день, когда дует вьюга — «вьюгный день».

Несформированность языковых обобщений проявляется в уподоблении

различных морфем, например: «сильнеет греет солнышко», «взмахнул лопатый», «глубокие скважинные» — вместо скважины и т.д.

Ошибки на уровне предложения

На начальном этапе обучения дети с трудом усваивают артикулируемость речевых единиц, что отражается на отсутствии обозначения границ предложений — заглавных букв и точек, например: «гуси вышли изадвора пошли на пруд встали на берик посмотрели на пруд на пруду водынету».

В определенной мере подобное написание объясняется тем, что поначалу внимание обучающегося не может продуктивно распределяться между многими задачами письма: техническими, логическими, орфографическими. Имеет значение и несформированность умения воспринимать интонационное оформление фраз, соотносить ее с основными правилами пунктуации.

Основная масса специфических ошибок на уровне словосочетания и предложения выражается в так называемых аграмматизмах, т. е. в нарушении связи слов: согласования и управления. Изменение слов по категориям числа, пола, падежа, времени формирует сложную систему кодов, позволяющую систематизировать обозначенные явления, идентифицировать признаки и классифицировать их по определенным категориям. Недостаточный уровень языковых обобщений не позволяет порой школьникам уловить категориальные различия частей речи.

Сужение оперативной памяти приводит к ошибкам согласования и управления в операции составления сообщений из слов: «большая белая пятно», «ворона перезимовало», «уже зеленеет всходы», «старшие из рыбаков сказал...».

Определенные трудности представляют операции однородных членов предложения, например: «Девушка была румяной, гладко причесана», «Эта книга учит честности, смелости и уважать своих друзей».

Неспособность выделить ведущее слово в словосочетании приводит к

ошибкам согласования даже при письме под диктовку, например: «Засыпанным снегом лес был сказочно красив» — вместо «засыпанный снегом лес».

Особенно многочисленны ошибки в употреблении норм управления: «Зима ждала, ждала прурода», «на ветки деревьях», «по дорожках сада», «сквозь деревьев», «по веткам деревей», «на ветках деревьях» «упал с санкох», «шел к фермы» и т.д.

Значительные трудности связаны с употреблением предлогов: их могут опускать, заменять, реже — удваивать, например: «вызвал доске», «мы Шариком бегали», «зайка жил живом уголке», «играю из девочкой Леной», «мой щенок збелом и сером», «тень за деревом, перед деревом» — вместо под деревом; «в прохладную воду в светлой реки».

По наблюдениям А. В. Ястребовой [40, с. 19] обучающиеся младших классов в общеобразовательной школе, которые имеют специфические расстройства письма, не могут самостоятельно организовывать свою деятельность. У этих обучающихся снижена наблюдательность, отсутствует умение сосредотачиваться на задании, снижен темп выполнения заданий и испытываются трудности в самоконтроле над собственной деятельностью.

Следовательно, обучающимся с дисграфией необходима в первую очередь логопедическая помощь. Без помощи логопеда они будут испытывать трудность в процессе обучения, и окажутся в числе неуспевающих по учебным дисциплинам как русский язык и литературное чтение.

Таким образом, нарушения письма у обучающихся младшего школьного возраста изучаются давно и научные представления о письме, его механизмах, симптоматике, классификации дисграфий, о выявлении и коррекции мы увидели в работах у Р. Е. Левиной, М. Е. Хватцева, А. Р. Лурия, О. А. Токаревой, И. Н. Спировой, Р. И. Лалаевой, А. Н. Корнева и др.

Письмо — является далеко не простым процессом. В структуре письма, как в сложной деятельности разных механизмов, многие авторы выделяли следующие уровни письма: психологический, психофизиологический и

лингвистический.

Процесс письма в норме осуществляется на основе необходимого уровня сформированности определенных речевых и неречевых функций: слуховой дифференциации звуков, правильного их произношения, языкового анализа и синтеза, сформированности лексико-грамматической стороны речи, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений.

Несформированность какой-либо из указанных функций может вызвать нарушение процесса овладения письмом – дисграфию.

Определение «дисграфия» в литературе существует несколько. Но все авторы придерживаются того, что дисграфия – частичное нарушение или расстройство процесса письма, которая проявляется в стойких специфических ошибках.

Таким образом, в современной логопедии выделяют несколько форм дисграфии: артикуляторно-акустическую, акустическую, дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, аграмматическую и оптическую.

Следовательно, обучающиеся младших классов в общеобразовательной школе, которые имеют специфические расстройства письма, не могут самостоятельно организовывать свою деятельность. У данных обучающихся снижена наблюдательность, отсутствует умение концентрироваться на задании, снижен темп выполнения заданий и испытываются трудности в самоконтроле над собственной деятельностью.

Обучающимся с дисграфией важна в первую очередь логопедическая помощь и поддержка учителя. Без помощи логопеда они станут испытывать трудности в учебном процессе, а также окажутся в качестве неуспевающих по учебным дисциплинам в первую очередь – это русский язык и литературное чтение. В последующем и другие учебные предметы.

ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ

2.1. Организация логопедического обследования письма у младших школьников

Коррекция нарушения письма у обучающихся младших классов проводилась на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 23» с. Глинское, Режевского района, Свердловской области. В эксперименте принимали участие 12 обучающихся 2 класса. Все обучающиеся учатся по Федеральному государственному образовательному стандарту II поколения. Начальная общеобразовательная программа «Школа России».

Выбор младших школьников для исследования был предложен классным руководителем 2 класса, т.к. большинство учеников находятся в социально-опасном положении, в многодетных семьях и имеют проблемы неуспеваемости по основным предметам (русский язык, литературное чтение, математика).

А также, в условиях сельской школы, при отсутствии ставки логопеда и часов, на добровольных началах, с разрешения администрации школы и согласия родителей был организован логопункт для обучающихся экспериментальной группы.

Констатирующий эксперимент позволил выявить особенности нарушения письма у обучающихся 2 класса. В него входили следующие разделы:

1. Изучение моторной сферы (общей, мелкой, артикуляционной).
2. Исследование устной речи (звукопроизношение, фонематический слух, фонематическое восприятие).

3. Исследование письма.

Выбор данных разделов определялся тем, что нарушение письма у обучающихся следует рассматривать в тесной взаимосвязи с состоянием устной речи.

При исследовании письма у младших школьников мы руководствовались методическими рекомендациями Н.М. Трубниковой [33].

Для каждого раздела исследования были разработаны количественные и качественные оценки результатов.

2.2. Технология логопедического обследования письма

Обследование навыков письма у обучающихся младших классов осуществляется с помощью выполнения следующих видов письменных работ: письмо по слуху, списывания с печатного и рукописного текстов и самостоятельного письма.

Перед проведением письменных работ обучающимся подробно объясняется процедура проведения обследования. Все письменные работы исследуемых выполняются на индивидуальных и разлинованных листках. Диктанты, тексты для списывания соответствуют возрастным и программным требованиям обучающихся.

Слуховые диктанты читаются громко, с четкой артикуляцией, но в тоже время без проговаривания сложных для написания мест в словах.

Для списывания с печатного и рукописного текстов каждый обучающийся получает индивидуальные листы с образцами текстов.

Приемы обследования письма:

1. Письмо по слуху включает в себя следующие задания:

- записать буквы (строчные, прописные, близкие по месту образованию и акустическим признакам);

- записать слоги (прямые; обратные; закрытые; со стечением согласных; слоги, в которых один и тот же согласный звук входит то в мягкий, то в твердый слог; оппозиционные слоги);

- диктант слов различной структуры;
- запись предложений после однократного прослушивания;
- диктант, отвечающий требованиям учебной программы.

2. Списывание:

- рукописными буквами с печатного образца (букв, слогов, предложений, текста);

- печатными буквами с рукописного образца (букв, слогов, слов, предложений, текста).

3. Самостоятельное письмо:

- подписать предметные картинки;
- составить предложения из данных слов и записать их;
- составить и записать рассказ по серии сюжетных картинок.

Обучающиеся, которые не справились с заданием в отведенное время, а также ученики, требующие посторонней помощи – фиксируются логопедом.

2.3. Анализ результатов обследования

Обследование моторной сферы включало следующие направления:

- обследование общей моторики;
- обследование произвольной моторики пальцев рук;
- обследование моторики органов артикуляционного аппарата.

Данные направления необходимы для того, чтобы исключить у обучающихся неврологическую симптоматику характерную для дизартрии.

Содержание обследования общей моторики

Содержание заданий заимствовано у Н.М. Трубниковой и представлено

в приложении 1.

1. Исследование статистической координации движений. (3 пробы).
2. Исследование динамической координации движений (2 пробы).
3. Исследование чувства ритма (2 пробы)

Для количественной оценки была разработана трехбалльная система оценивания:

3 балла – правильное выполнение с 1 раза.

2 балла – допустимо 1 -2 ошибки.

1 бал – отказывается от выполнения пробы, допустимо 3 и более ошибок.

Данные обследования представлены в Таблице № 1.

Таблица № 1

Результаты обследования общей моторики

Ф. И. ребенка	Исследование статистической координации движений			Исследование динамической координации движений		Исследование чувства ритма		Средний балл
	1	2	3	1	2	1	2	
Аркадий Ч.	2	1	1	1	2	2	2	1,8
Артем Г.	3	2	2	2	3	3	3	2,6
Дима Б.	3	2	2	2	3	3	3	2,6
Дима Ж.	3	3	3	2	3	3	3	2,9
Иван Г.	3	2	2	2	3	3	3	2,6
Илья Ш.	2	2	2	1	2	2	2	1,9
Лилия П.	3	3	3	2	3	3	3	2,9
Мирослава Г.	3	3	3	3	3	3	3	3
Павел М.	2	2	2	1	2	2	2	1,9
Полина У.	3	3	3	3	3	3	3	3
Сергей Ш.	3	3	3	3	3	3	3	3
Ярослав М.	3	3	3	3	3	3	3	3
Средний балл	2,8	2,4	2,4	2	2,8	2,8	2,8	

Анализ данных обследования общей моторики позволяет сделать вывод о том, что три обучающихся (Аркадий Ч., Илья Ш., Павел М.) набрали наименьшие баллы от 1,8 до 1,9 и самый высокий 3 балла имеют 4 обучающихся (Мирослава Г., Полина У., Сергей Ш., Ярослав М.). Остальные

обучающиеся (Артем Г., Дима Б., Дима Ж., Иван Г., Лилия П.) были близки к норме, но допустили незначительные ошибки и набрали средний балл от 2,6 до 2,9.

При выполнении предложенных проб обучающиеся не справились с первой пробой на исследование динамической координации движений, и средний балл которого составил 2 балла. Особенно сложно было выполнить данную пробу Аркадию Ч., Илье Ш., Павлу М. При выполнении данной пробы обучающиеся испытывали напряжение и чередование шага с хлопком им не удавалось. Данные обучающиеся набрали по 1 баллу. Пять обучающихся (Артем Г., Дима Б., Дима Ж., Иван Г., Лилия П.) допустили по 1 ошибке. Обучающимся не всегда удавалось производить хлопок в промежуток между шагами и средний балл составил 2 балла.

Некую сложность испытывали обучающиеся при исследовании 2 и 3 пробы статистической координации движений и средний балл составил 2,4. С данной пробой не справился Аркадий Ч. (средний балл 1). Пять обучающихся (Артем Г., Дима Б., Иван Г., Илья Ш., Павел М.) допустили по 1 ошибке и средний балл равняется 2. У данных обучающихся в большей или меньшей степени отмечались следующие ошибки: касание пола ногой, удержание позы с напряжением, раскачивание из стороны в сторону с открыванием глаз.

С исследованием чувства ритма практически все обучающиеся справились и средний балл его составил 2,8.

Следовательно, нарушение общей моторики наблюдается в большей степени у обучающихся – у Аркадия Ч. (1,8 б.), по 1,9 балла у Павла М., Ильи Ш.

Содержание обследования мелкой моторики

При обследовании мелкой моторики использовались упражнения, предложенные Н. М. Трубниковой (Приложение 1) по следующим направлениям:

1. Исследование статистической координации движений (3 пробы).
2. Исследование динамической координации движений (3 пробы).

Для количественной оценки была разработана трехбалльная система оценивания:

3 балла – плавное, точное выполнение;

2 балла – 1 -2 ошибки;

1 балл – 3 и более ошибок.

К недочетам ошибок были определены: скованность пальцев, напряженность, трудности переключения, «застывание» на движении, неверное выполнение позы, нарушение темпа.

Данные обследования представлены в Таблице № 2.

Таблица № 2

Результаты обследования произвольной моторики пальцев рук

Ф. И. ребенка	Исследование статистической координации движений			Исследование динамической координации движений			Средний балл
	1	2	3	1	2	3	
Аркадий Ч.	2	2	2	2	2	1	1,8
Артем Г.	3	2	3	2	3	2	2,5
Дима Б.	3	2	3	2	2	2	2,3
Дима Ж.	3	3	3	2	3	2	2,6
Иван Г.	3	3	2	2	3	2	2,5
Илья Ш.	2	2	2	2	2	1	1,8
Лилия П.	3	3	3	3	3	2	2,8
Мирослава Г.	3	3	3	3	3	2	2,8
Павел М.	2	2	2	2	2	1	1,8
Полина У.	3	3	3	3	3	3	3
Сергей Ш.	3	3	3	2	3	2	2,6
Ярослав М.	3	3	3	3	3	2	2,8
Средний балл	2,7	2,5	2,6	2,3	2,6	1,8	

При обследовании произвольной моторики пальцев рук высокий показатель выявлен у 4 обучающихся (Полина У. – 3 б., по 2,8 балла у Лилии П., Мирославы Г., Ярослава М.), средний показатель от 2,3 – 2,6 баллов у 5 обучающихся (Димы Б., Артем Г., Иван Г., Дима Ж., Сергей Ш.), низкий показатель 1, 8 баллов у 3 обучающихся (Аркадия Ч., Ильи Ш., Павла М.).

При обследовании мелкой моторики руки у обучающихся наблюдались незначительные нарушения статистической координации движений пальцев рук. Трудно для обучающихся вызвали две пробы: на распрямление ладони со сближенными пальцами на левой руке и удержание ее в вертикальном положении под счет от 1 – 15 (средний балл 2,6), а высокий балл 2,7 при

выполнении пробы на выпрямление ладони со сближенными пальцами на правой руке и удержание в вертикальном положении под счет от 1-15.

При обследовании произвольной моторики пальцев рук у обучающихся наблюдались нарушения в динамической координации движений при 3 пробе: «Попеременно соединить все пальцы руки с большим пальцем (первым), начиная со второго пальца правой руки, затем левой, обеих рук одновременно» - низкий показатель 1,8 балла. В данной пробе один ребенок справился с заданием – это Полина У. Трое обучающихся с этой пробой не справились (средний балл 1) – Аркадий Ч., Илья Ш., Павел М. У остальных отмечались незначительные ошибки в виде неточного выполнения пробы, напряженности.

Данные обследования произвольной моторики пальцев рук дают возможность говорить о нарушениях со стороны речевых зон коры головного мозга, что ведет к нарушению освоения процессов чтения и письма.

Содержание обследования артикуляционной моторики

Основным направлением являлось исследование двигательных функций и динамической организации движений органов артикуляционного аппарата.

В ходе констатирующего эксперимента были проведены следующие пробы:

1. Исследование двигательной функции губ (3 пробы).
2. Исследование двигательной функции челюсти (3 пробы).
3. Исследование двигательной функции языка (3 пробы).
4. Исследование двигательной функции мягкого неба (3 пробы).

Содержание проб взято у Н. М. Трубниковой и представлено в приложении 1. Для количественной оценки была разработана трехбалльная система оценивания:

- 3 балла – верное выполнение;
- 2 балла – 1 -2 ошибки;
- 1 балл – 3 и более ошибок.

К незначительным ошибкам были отнесены: саливация, тремор, ограничение объема движений, синкинезии, напряженность, содружественные движения, удержание позы не удается.

Результаты обследования моторики органов артикуляционного аппарата представлены в Таблице № 3.

Таблица № 3

Результаты обследования моторики органов артикуляционного аппарата

Ф. И. ребенка	Исследование двигательной функции				Средний балл
	Губ	Челюсти	Языка	Мягкого неба	
Аркадий Ч.	2	2	2	2	2
Артем Г.	2	3	3	3	2,8
Дима Б.	2	3	3	2	2,5
Дима Ж.	3	3	3	3	3
Иван Г.	2	2	3	3	2,5
Илья Ш.	2	3	2	2	2,3
Лилия П.	2	3	3	3	2,8
Мирослава Г.	3	3	3	3	3
Павел М.	2	2	3	2	2,3
Полина У.	3	3	3	3	3
Сергей Ш.	3	3	3	3	3
Ярослав М.	3	3	3	3	3
Средний балл	2,4	2,7	2,8	2,7	

Анализируя результаты обследования моторики артикуляционного аппарата, следует отметить, что высокие результаты получены у семи обучающихся – Ярослава М., Сергея Ш., Полины У., Мирославы Г., Димы Ж., Лилии П., Артема Г. средний балл составил от 2,8 до 3. Низкий показатель получен у обучающихся – Аркадия Ч., Павла М., Илья Ш., средний балл от 2 до 2,3. У двоих обучающихся средний балл достиг 2,5.

Обследование показало, что наибольшая часть отклонений связано с двигательной функцией губ и челюсти. При обследовании языка и мягкого неба особых затруднений у детей не выявлено. У Аркадия Ч., Димы Б., Илья Ш. отмечалось слабость кончика языка.

При исследовании двигательной функции губ у обучающихся наблюдался недостаточный объем движений верхней и нижней губы. У. Аркадия, Ильи отмечались затруднения при отпускании нижней губы так, чтобы были видны нижние зубы.

Исследование двигательных функций артикуляционного аппарата показало, что у большинства обучающихся не полностью сформированы движения выполнения артикуляционного аппарата.

На рис.1 мы видим результаты обследования развития общей моторной сферы и можем сделать вывод о том, что все составляющие компоненты моторной сферы у обучающихся страдают в большей или меньшей степени.

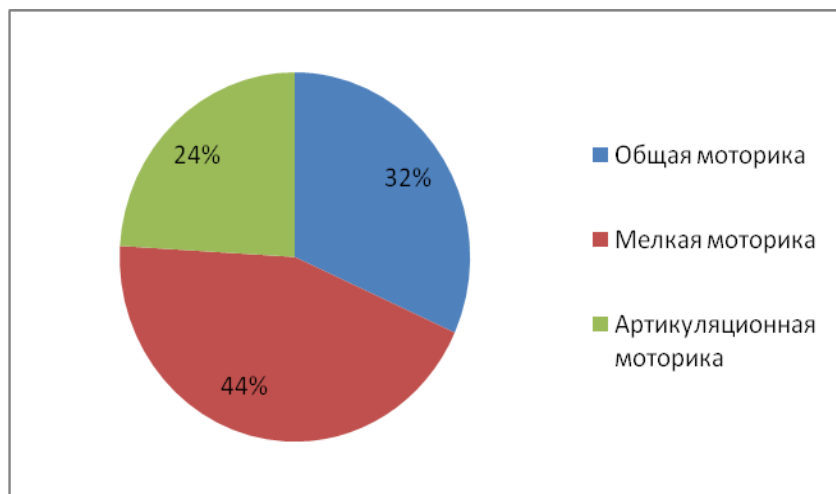


Рис. 1. Результаты обследования моторной сферы.

Таким образом, проведенное исследование показывает наличие дизартрических симптомов у 3 обучающихся – Аркадия Ч., Ильи Ш., Павла М.

Результаты обследования звукопроизношения

При выявлении нарушений звукопроизношения обследование проводилось по методическим рекомендациям Н. М. Трубниковой.

Использовался альбом с предметными картинками в качестве оптического и акустического раздражителя, в названии которых включался исследуемый звук, стоящий в различных позициях (в начале, середине и конце слова). Для обследования звукопроизношения использовался альбом изготовленный самостоятельно, своими руками.

Для количественного анализа была выбрана трехбалльная система

оценивания:

3 балла – правильное произношение;

2 балла – нарушение произношения 1 -2 фонетических групп звуков;

1 балл – нарушение произношения трех и более фонетических групп звуков.

Данные обследования представлены в Таблице № 4.

Таблица № 4

Результаты обследования звукопроизношения

Ф. И. ребенка	Свистящие	Шипящие	Соноры	Средний балл
Аркадий Ч.	+	[ш]→[с], [ш]→[ж]	+	2
Артем Г.	+	+	+	3
Дима Б.	[ц]→[с]	+	+	2
Дима Ж.	+	+	+	3
Иван Г.	+	[ж]→[с]	+	2
Илья Ш.	+	ж ↔ ш	+	2
Лилия П.	[ц]→[с]	+	+	2
Мирослава Г.	+	+	+	3
Павел М.	[з] →[с]	[ж]→[ш], ш ↔ щ	+	2
Полина У.	+	+	+	3
Сергей Ш.	+	+	+	3
Ярослав М.	+	+	+	3

Анализируя полученные данные, следует отметить: что у шести обучающихся: Артема Г., Димы Ж., Мирославы Г., Полины У., Сергея Ш., Ярослава М. звукопроизношение в норме. Нарушений в группе сонорных звуков у обучающихся не выявлено.

Нарушения звукопроизношения составили свистящие и шипящие звуки: свистящие у трех обучающихся: Димы Б. и Лилии П. [ц]→[с]; Павла М. [з] →[с] и шипящие у четырех обучающихся: Аркадия Ч. [ш]→[с], [ш]→[ж]; Ивана Г. [ж]→[с]; Ильи Ш. ж ↔ ш; Павла М. [ж]→[ш], ш ↔ щ.

Анализируя таблицу 4, дефекты звукопроизношения носят мономорфный характер у пяти обучающихся. Проявляется это в замене звуков, например у Аркадия Ч. звук Ш заменят на Ж; Иван Г. звук Ж

заменяет на С. А также и в смешении звуков у Ильи Ш. и Павла М. ($Ж \leftrightarrow Ш$, $Ш \leftrightarrow Щ$). У Павла М. нарушение звукопроизношения полиморфное, нарушаются звуки из разных фонетических групп (свистящие и шипящие: $[з] \rightarrow [с]$, $[ж] \rightarrow [ш]$, $ш \leftrightarrow щ$).

На рисунке 2 мы видим, какая группа звукопроизношения нарушена в большей степени: шипящие (57%), свистящие (43%), сонорные звуки в норме.

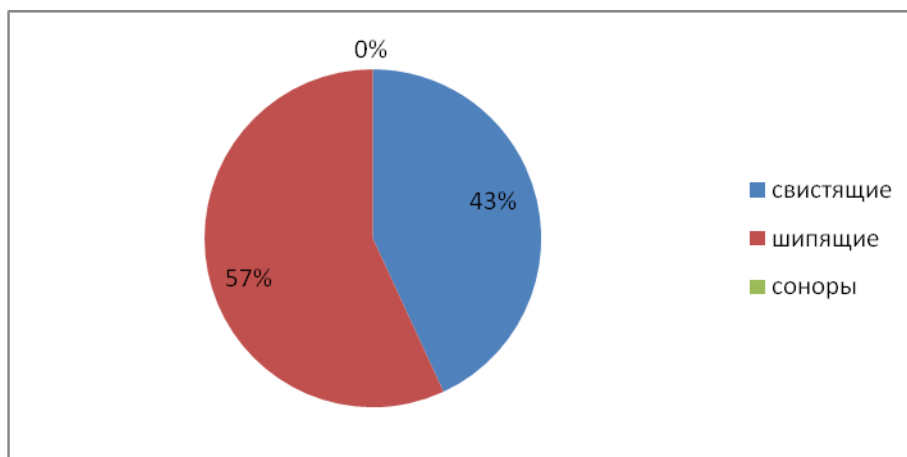


Рис. 2. Результаты звукопроизношения.

Таким образом, недостатки звукопроизношения фонологические - замена одного звука на другой: $[ц] \rightarrow [с]$, $[з] \rightarrow [с]$, и т.д. Замены осуществлялись по признаку акустико-артикуляционного сходства. Следовательно, и на письме обучающиеся будут допускать ошибки на основе нарушения фонемного распознавания.

Результаты обследования фонематического восприятия и фонематического слуха

В ходе обследования фонематического восприятия использовались задания, предложенные в методических рекомендациях Н.М. Трубниковой.

Для данного обследования детям были предложены следующие пробы:

- определить количество звуков в словах (1 проба);
- выделить последовательно каждый звук в слове (1 проба);
- определить место звука в слове (2 пробы);
- сравнить слова по звуковому составу (2 пробы).

Для количественного анализа была выбрана трёхбалльная система оценивания.

- 3 балла – правильное выполнение;
- 2 балла – ошибки при выполнении 1-2 заданий;
- 1 балл – ошибки при выполнении трех и более заданий.

Данные обследования представлены в Таблице № 5.

Таблица № 5

Результаты обследования фонематического восприятия

Ф.И. ребенка	Задания						Средний балл
	Кол-во звуков в словах	Последовательность звуков в слове	Место звука в слове		Сравнение слов по звуковому сходству		
			1 проба	2 проба	1 проба	2 проба	
Аркадий Ч.	-	-	-	+	-	+	1
Артем Г.	+	+	-	+	-	+	2
Дима Б.	+	-	+	+	-	+	2
Дима Ж.	+	+	+	+	-	+	2
Иван Г.	+	+	-	+	-	+	2
Илья Ш.	-	-	+	+	-	+	1
Лилия П.	+	+	+	+	+	-	2
Мирослава Г.	+	+	+	+	+	+	3
Павел М.	-	-	+	+	-	+	1
Полина У.	+	+	+	+	+	+	3
Сергей Ш.	+	+	+	+	-	+	2
Ярослав М.	+	+	+	+	+	+	3

Анализируя данные обследования фонематического восприятия, следует отметить, что предложенные пробы выполнялись с разными успехами.

У троих обучающихся: Мирославы Г., Полины У., Ярослава М.) фонематическое восприятие сформировано и составил средний балл 3, и низкий показатель 1 балл у троих исследуемых – у Аркадия Ч., Ильи Ш., Павла М.

С пробой на определение количества звуков в словах 9 обучающихся полностью справились с заданием, что составило 75 %, а трое испытуемых допустили ошибки и составило 25%.

На выделение последовательности каждого звука в слове 8 обучающихся с заданием справились и показатель равен 67%, а четверо испытуемых допустили ошибки, что составило 37%.

У троих испытуемых, а это 25% возникли трудности при выполнении пробы на определение последнего согласного звука в слове, а девять обучающихся не допустили ни одной ошибки, что составило 75%.

Все 100 % справились с пробой на выделение согласного звука из начала слова.

Самым сложной пробой оказалось на сравнение слов по звуковому составу. Особенно отобрать картинки, названия которых отличаются одним звуком: четверо испытуемых справились с заданием (33%), 8 обучающихся с заданием не справились (67%).

Следовательно, у обучающихся были вызваны ошибки на недоразвитие фонематического восприятия: невозможностью выполнения словесной инструкции, необходимо было неоднократное повторение заданий, ошибки связанные с пропусками звука со стечением согласных, с заменой местами звуков в слове, в определении последнего глухого согласного звука в словах.

При выявлении нарушений фонематического слуха мы использовали следующие критерии (Приложение 1):

1. Различение фонем близких по способу и месту образования и акустическим признакам.
2. Выделение исследуемого звука в слове.

При анализе результатов использовались параметры оценки с учетом дифференциации акустических признаков звуков:

- 3 балла – правильное выполнение;
- 2 балла – не распознает 1 – 2 акустических признаков звука;
- 1 балл – не распознает 3 и более акустических признаков звука.

Данные обследования состояния фонематического слуха представлены в Таблице № 6.

Результаты обследования фонематического слуха

Ф. И. ребенка	Звонкие /глухие	Твердые/мягкие	Шипящие/свистящие	Соноры	Балл
Аркадий Ч.	[т] - [д],	+	Ш-с, ш-ж	+	2
Артем Г.	[в]-[ф],	+	Ж - ш	+	2
Дима Б.	[п]-[б], [в]-[ф],	+	Ц	+	2
Дима Ж.	[к]-[х], [в]- [ф],	+	+	+	2
Иван Г.	[т]-[д], [в]- [ф]	+	Ж-с	+	2
Илья Ш.	[т]-[д], [к]-[г],	+	Ж – ш, Ч - ш	+	2
Лилия П.	[к]-[г]	Л'→Лу	Ц - с	+	2
Мирослава Г.	[к]-[г]	Д-Д'	+	+	2
Павел М.	[з]-[с],	+	Щ-ш	+	2
Полина У.	+	+	+	+	3
Сергей Ш.	+	З'	Ц -Кс	+	2
Ярослав М.	+	+	+	+	3

Анализируя данные обследования фонематического слуха, можно отметить, что практически у всех исследуемых детей отмечается недоразвитие фонематического слуха. Особую сложность представляют группы звонких-глухих и шипящих-свистящих звуков. Нарушения звонких-глухих составило 45 % исследуемых обучающихся, шипящих-свистящих – 38 % исследуемых обучающихся, различие звуков на твердость-мягкость 17% . Результаты обследования фонематического слуха видны на Рис.3.

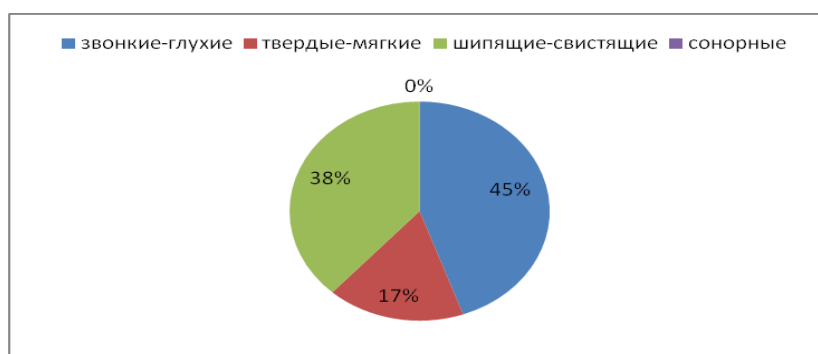


Рис. 3. Результаты обследования фонематического слуха.

По Рис.3 мы видим, что большая часть обучающихся не распознают на слух группу звонких-глухих, свистящих-шипящих звуков. Результаты проведенного исследования показали, что в задании связанные с выделением исследуемого звука в начале слова удалось всем определить, сложнее всего было вычленить исследуемый звук в середине слова со стечением согласных.

Таким образом, можно сделать вывод, что фонематический слух носит полиморфный характер, которое включает в себя нарушения нескольких акустических признаков. Так, например, у Лилии отмечается нарушения группы звонких-глухих [к]-[г], твердых-мягких (Л'→Лу) и свистящих звуков (Ц – С). У Ильи Ш. группы звонких-глухих [т]-[д],[к]-[г] и шипящих звуков (Ж – Ш, Ч – Ш).

Следовательно, по результатам обследования обучающихся по различению фонем, близких по способу и месту образования, по акустическим характеристикам и выделению исследуемого звука в слове у испытуемых возникают значительные трудности, которые приведут к конкретным ошибкам на письме.

Результаты обследования письма.

При выявлении нарушений в письме мы использовали следующие задания, которые были прописаны в методических рекомендациях Н. М. Трубниковой (Приложение 1):

1. Письмо по слуху.
2. Списывание.
3. Самостоятельное письмо.

При проверке выполнения работ, были выявлены ошибки, обусловленные недоразвитием фонематического слуха, фонематического восприятия, лексико-грамматические, оптико-пространственные, орфографические ошибки:

При анализе результатов использовались следующие параметры оценки:

3 балла – 0 ошибок;

2 балла – 1-2 ошибки;

1 балл – 3 и более ошибок.

Письмо по слуху включает следующие задания:

- записать буквы;
- записать слоги;
- диктант слов различной структуры;
- запись предложения после однократного прослушивания;
- диктант, соответствующий программе 2 класса.

Результаты письма по слуху представлены в Таблице 7 (Приложение 2)

Анализируя полученные данные в таблице 7 по обследованию письма на слух можно отметить, что все испытуемые (100%) допустили ошибки в первую очередь связанные с недоразвитием фонематического слуха. Обучающиеся заменяли буквы, обозначающие свистящие, шипящие звуки, также заменяли буквы, обозначающие парные звонкие и глухие согласные звуки. В основе полученных ошибок лежит неразличение звуков на слух, следовательно, можно говорить о том, что все испытуемые дети на письме неправильно обозначали графические образы букв, обозначающих свистящие, шипящие звонкие-глухие.

Данные ошибки являются подтверждением присутствия акустико-фонематической дисграфии. Помимо данных ошибок, обучающиеся допускали ошибки связанные с недоразвитием фонематического восприятия:

а) пропуск гласных и согласных букв (природа – пиода), вставка гласного звука между стечением согласных (мто – мЫто, чтение – чЕтение, дро – дОро);

б) перестановка слогов (дро-дОР); пропуск слога (перепрыгнуть – перегнуть);

Лексико-грамматические ошибки: слитное написание предлогов (втучах, налужайках), нарушение словообразования и словоизменения (скучная пора – скичное пара; зеленая трава – зеленые трава).

Оптические ошибки: замена букв, отличающиеся разным положением в

пространстве (з-б), добавление лишних элементов у букв Л, М или недописывание элементов у букв Т, М.

Орфографические ошибки: заглавная буква в начале предложения и в именах собственных, словарные слова (сороки – сАроки; космонавт – кАсмАнОстов, кАсмАнаст, кАсмАнаФт; кораблем – кАробль, кАрАблем, кОрОблем), написание жи-ши, ча-ща.

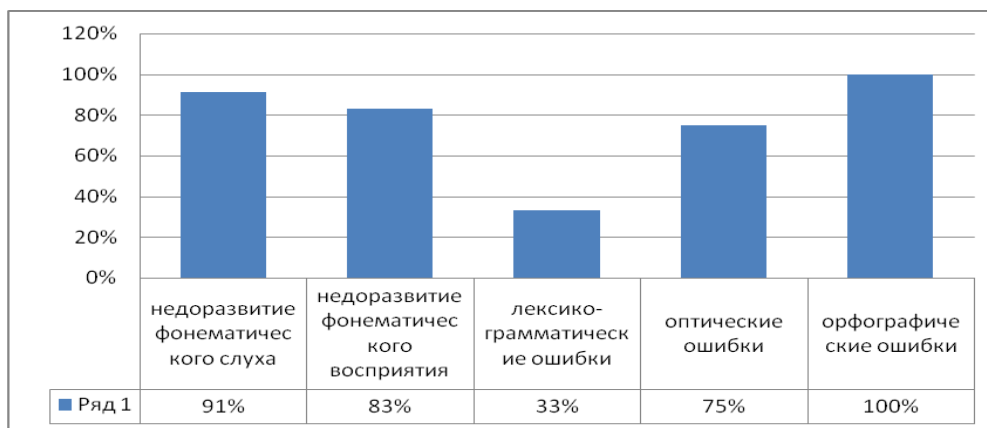


Рис. 7. Результаты обследования письма по слуху.

По рисунку 7, мы видим, что ошибок связанных с недоразвитием фонематического слуха было большее количество (91%), недоразвитие фонематического восприятия (83%), лексико-грамматических ошибок (33%) и на фоне недоразвития фонематических процессов проявились оптические ошибки (75 %).

Результаты обследования процесса списывания

Обследование процесса списывания включает в себя:

1. Списывание рукописными буквами с печатного образца:
 - слов;
 - предложений;
 - текста.
2. Списывание печатными буквами с рукописного образца:
 - слов;
 - предложений;
 - текста.

Результаты обследования процесса списывания представлены в

Таблице № 8 (Приложение 2).

В ходе анализа результатов процесса списывания, были отмечены следующие ошибки, связанные с недоразвитием фонематическими процессами: ошибки проявились в заменах (ЖИ-ШИ), пропусках букв (листьяев – листьев, природа – проба, милиционер-мимонер, девочки-девчки), добавлении букв (зарылся – заИрылся, чтение –чтитение, чАтение, защищали - заЯщишали), перестановки (милиционер – милиШОЫнер). Ошибки соответствовали пропускам и заменам звуков в устной речи. Наблюдались замены и смешения букв графически сходных и разных по положению в пространстве (б-д, у-и, г-р, ц-щ, к-п, у-ч). У одного испытуемого Павла М. встретилось зеркальное письмо буквы е.

В отличие от письма по слуху, обучающиеся в данной работе допустили меньше ошибок, т.к. рукописный вариант им нужно «срисовать», а с печатного образца необходимо перекодировать печатные буквы в рукописные.

Анализируя полученные данные по обследованию процесса списывания (Рис. 8) можно отметить, что наибольшее количество ошибок было связано с фонематическим восприятием (83%). Резко уменьшилось количество ошибок на фонематический слух (17%), а также спад ошибок произошел в оптической группе (1%). Без изменений количество лексико-грамматических ошибок (33%). Радует то, что некоторые обучающиеся при письме сразу же находят свои ошибки и их исправляют.

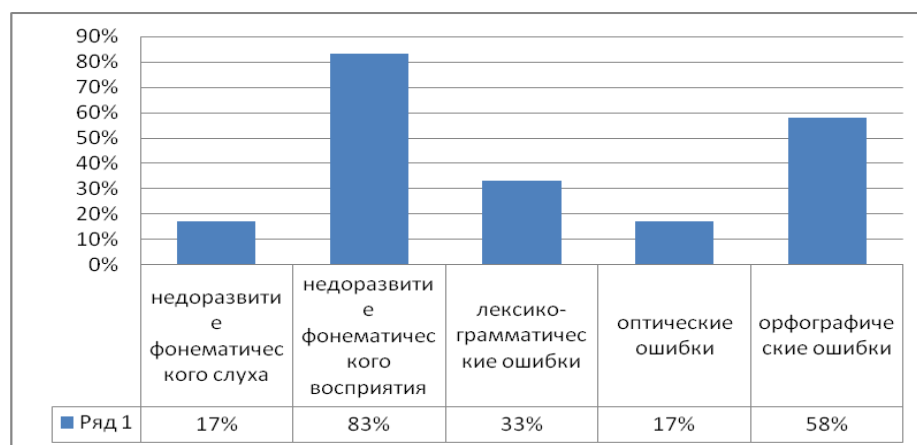


Рис. 8. Результаты обследования процесса списывания.

Результаты самостоятельного письма.

В ходе обследования самостоятельного письма были выполнены следующие задания:

1. Записать слова (подписи к предметным картинкам);
2. Составить из слов предложения.
3. Составить и записать рассказ (предложена серия сюжетных картинок).

Результаты обследования самостоятельного письма представлены в Таблице 9. (Приложение 2).

Исходя из полученных результатов обследования самостоятельного письма, можно отметить, что ошибки допущены по всем группам где в большей, а где в меньшей степени. На рис. 9. мы видим в какой группе было допущено большее количество ошибок: в лексико-грамматической группе ошибок (92%), 58% - оптические ошибки, затем ошибки связаны с несформированностью фонематического слуха (42%), и фонематического восприятия (33%).

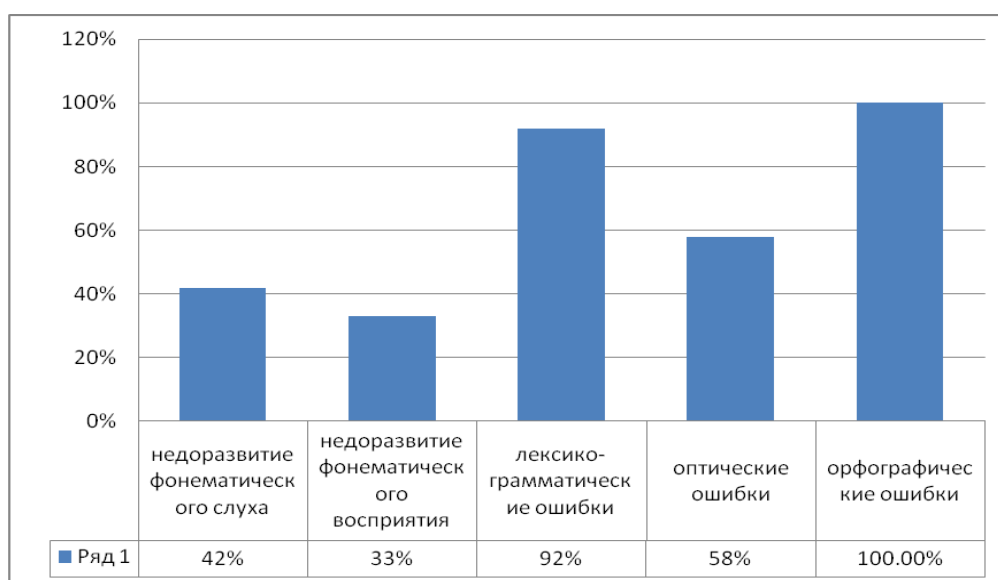


Рис. 9. Результаты обследования самостоятельного письма.

Проанализировав рисунок 9, мы видим, что лидирующая группа ошибок – лексико-грамматические. Обучающие не соблюдали элементарные правила построения предложения, допускали грубые ошибки в виде (нет точки в конце предложения). Лидирующая группа также – это

орфографические ошибки: незнание правил на безударную гласную в корне слова, написание словарных слов, заглавной буквы в именах собственных и в начале слова.

Следовательно, мы видим, что при обследовании самостоятельного письма были выявлены аналогичные ошибки, что и при письме по слуху и списыванию.

Дисграфические ошибки на письме у обучающихся такие как: замена близких по звучанию согласных звуков, наиболее частыми являются ошибки смешения букв, обозначающие звуки, сходные по артикуляции и звучанию, а также, опираясь в процессе проговаривания на неправильное произношение звуков, обучающиеся отражают своё дефектное произношение на письме, что проявляется в заменах и пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи.

Образцы обследования письма обучающихся младшего школьного возраста представлены в отдельном приложении.

Таким образом, качественные и количественные результаты обследования показали, что в общеобразовательной школе в начальных классах у обучающихся наблюдаются специфические ошибки на письме. Обработка результатов показала, что между нарушением устной речи и письма прослеживается прямая связь.

У всех детей было выявлено нарушение моторной сферы (общей, мелкой и артикуляционной моторики), звукопроизношения (мономорфное и полиморфное нарушение), нарушение фонематических процессов (основные ошибки на письме связаны с несформированностью фонетико-фонематической стороны речи).

Обследование письма выявило, что большинство испытуемых имеют дисграфические ошибки на письме, в виде пропусков букв и слов, замен и смешения букв, ошибки связанные с нарушением лексико-грамматического строя речи и орфографические ошибки.

После получения и анализа результатов констатирующего эксперимен-

та, можно сделать вывод о том, что обучающиеся имеют разные виды логопедических заключений:

ОНР 3 уровня, обусловленная псевдобульбарной дизартрии легкой степени. Артикуляторно-акустическая дисграфия. – трое обучающихся (Аркадий Ч., Илья Ш., Павел М.)

Фонематическое недоразвитие речи, обусловлена акустико-функциональной дислалией. Акустико-фонематическая дисграфия – 8 обучающихся (Артем Г., Дима Б., Дима Ж., Иван Г., Лилия П., Мирослава Г., Сергей Ш., Ярослав М.).

Оптическая дисграфия – 1 ребенок (Полина У.)

Все обучающиеся требуют логопедической помощи по преодолению коррекции нарушения письма. Для каждого обучающегося в соответствии с его логопедическим заключением разработан перспективный план по коррекции нарушения письма. (Приложение 3).

ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

3.1. Цели, задачи, принципы и организация логопедических занятий

В своих исследованиях Т. В. Ахутина, Р. И. Лалаева, А. Н. Корнев, В. И. Ляудис, Л. Г. Парамонова, Л. С. Цветкова, А. В. Ястребова особое внимание уделяли организации логопедической работы по устранению дисграфии у обучающихся младшего школьного возраста. [3, 17, 19, 20, 27, 39].

Мисаренко Г. Г. считает, что для коррекции нарушений письма у ребенка, необходимо сформировать у него двигательный стереотип, закрепить правильное положение руки при написании, снять излишнее мышечное напряжение и развить чувство самоконтроля. Коррекционную работу он рассматривает в виде следующих этапов [24, с. 6]:

- Сопоставление звука и буквы. Необходимо восстановление ассоциативной связи между буквой и звуком и актуализация графемы.
- Зрительно-пространственный анализ буквы. Эффективность данного этапа будет связана сформированностью у ребенка зрительного и пространственного восприятия.
- Написание буквы.

Выготский Л.С. , Левина Р.Е., Гальперин П.Я. выделили значительный принципы логокоррекционной работы по преодолению нарушений письма у младших школьников в общеобразовательных школах [9, 21]:

1. Патогенетический принцип (принцип учёта механизма данного нарушения).

Виды нарушений письма зависят от нарушенного механизма, поэтому основная задача при коррекции дисграфии является его устранение и

формирование психических функций, которые отвечают за нормальное функционирование операций письма.

2. Принцип учета зоны «ближайшего развития».

Логокоррекционная работа по исправлению нарушений письма должна протекать постепенно. Выполнение заданий может проходить с незначительной помощью педагога.

3. Принцип системного подхода.

Формирование письма должно проходить с использованием различных методов, направленных на преодоление одного нарушения (дефекта). Так выбор методики должен определяться целью, задачами и общим местом логопедического занятия в системе коррекционной работы.

4. Принцип деятельностного подхода.

Письмо это многоуровневая деятельность, которая включает в себя большое количество операций и по мере их автоматизации создается целостная структура этой деятельности. Основное внимание следует уделить операциональному компоненту речевой деятельности.

5. Принцип поэтапного формирования психических функций.

При коррекции письма следует выделять определенные этапы работы логопеда. На каждом этапе речевой материал должен усложняться или же следует менять характер задания. Новые задания выдаются на простом речевом материале, затем он постепенно усложняется.

Данные принципы должны быть учтены при выборе направлений коррекционной работы по преодолению нарушений письма у детей младшего школьного возраста. Садовникова И. Н. среди ведущих направлений работы по коррекции дисграфии выделяет следующие [30, с. 156]:

- Развитие и уточнение пространственно-временных представлений.

Ребенок должен научиться ориентироваться в пространстве, понимать и осознавать собственное тело. Необходима тренировка определения последовательности тех или иных предметов, выделение одного звена из

общей массы схожих предметов, знаков и изображений.

- Коррекционная работа на фонематическом уровне.

Развитие у детей звукового анализа слов, начиная от простых форм, переходя к сложным формам. Развитие фонематического восприятия, дифференцирую фонемы, имеющие похожие характеристики.

- Коррекционная работа на лексическом уровне.

Обогащение словаря, за счет активизации новых слов и их значения. Усвоение детьми смысловых оттенков слов, и устранения из словаря слов «паразитов», искаженных и жаргонных слов.

- Коррекционная работа на синтаксическом уровне.

Предполагает, что дети осознают правильное сочетание слов и построение предложения, за счет чего произойдет сокращение ошибочных словосочетаний в речи. Знакомство детей с многозначностью слов, различных синтаксических конструкций синонимами, омонимами и антонимами позволит обогатить их фразовую речь.

Все существующие подходы и направления в работе по коррекции дисграфии у младших школьников направлены на совершенствование устной речи и языковых способностей детей. Савина Л.П., Бастуй Н.А., Волоскова Н.Н., Андреева С.Л. говорили о том, что если логопедическую работу начать вовремя, это позволит правильно сформировать речевые функции и преодолеть дисграфию [4, 7].

Для каждого вида дисграфии существует определённый порядок коррекции нарушения письма, но методы работы остаются неизменными, так Л.С. Цветкова выделяет следующие методы [36, с. 234]:

- метод узнавания звуко-буквы;
- метод схемы слова;
- метод соотнесения начальной буквы со словом и картинкой;
- метод Эббингауза. (Слова с пропущенными буквами);
- метод исправления ошибок (зрительный);
- метод звуко-буквенного анализа;

- структурный метод.

Использование данных методов в процессе коррекционной работы на логопедических занятиях, позволит оказать помощь детям с дисграфией, более эффективно.

3.2. Содержание формирующего эксперимента

Формирующий эксперимент по устранению нарушений письма у младших школьников проводилось на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средней общеобразовательной школы №23» с. Глинское, Режевского района, Свердловской области. В эксперименте участвовали те же обучающиеся, что и в констатирующем эксперименте.

В условиях сельской школы, при отсутствии логопункта, ставки и часов логопеда, на добровольческих началах с согласия администрации школы и родителей (законных представителей) были организованы логопедические занятия для экспериментальной группы.

Эксперимент длился два месяца. В ходе эксперимента три дня в неделю, после учебного процесса проводились подгрупповые занятия по обучению обучающихся приемам звукового анализа и синтеза, и закрепления связи буквы со звуком. Индивидуальные занятия с детьми, нуждающимися в коррекции звукопроизношения, проводились два дня в неделю.

Работа по преодолению ошибок на письме у обучающихся включала в себя ряд направлений, таких как развитие моторной сферы, преодоление нарушений звукопроизношения, формирования фонематических процессов и развитие лексической и грамматической стороны речи.

Логопедическая работа по коррекции дисграфии у обучающихся проходила в три этапа:

1. Подготовительный. На данном этапе с обучающимися проводилась работа по развитию общей и мелкой моторики, правильных артикуляционных укладов (необходимых для постановки звуков), слухового и зрительного внимания, слуховых дифференцировок, способность воспринимать и анализировать звуковой состав слова.

2. Основной. Работа на данном этапе заключалась в развитии слухового внимания, в умении правильно назвать последовательность звуков в слове и собрать слово из определенного количества звуков, в умении отличать на уровне слога, слова, словосочетания, предложения и текста звуки близкие по звучанию и месту образования.

3. Заключительный. Данный этап подразумевает закрепление полученных знаний, и перенос их на другие виды деятельности.

Для каждого обучающегося был определен перспективный план работы (приложение 3).

Логопедическая технология коррекции нарушения письма включает в себя следующие приемы:

- *Работа с буквами.* Дать название букве, изображенной на карточке в правильном положении и зеркальном. Акцентировать внимание детей, из каких элементов состоит буква и в каком расположении они находятся; конструирование и выкладывание буквы с помощью специально изготовленных элементов букв из зернистой бумаги, пластилина, счетных палочек.

Например, сравните букву «б» и «д» в стилизованных рисунках белки и дятла. Буква «б» вписывается в рисунок белки, поднявшей хвост. Буква «д» вписывается в рисунок дятла, сидящего на дереве, с опущенным хвостом.

- *Работа со слогом.* Задание на придумывания слова, с заданным слогом в разных позициях - в начале, в середине, в конце слова; деление слова на слоги, выкладывание слогозвуковых схем.

Например, *ба – бабушка – ба-бу-шка – звуковая схема слова.*

колБАса – кол-ба-са – звуковая схема слова.

шуБА – шу-ба – звуковая схема слова.

- *Работа со словом.* Проанализировать звукослоговую схему и подобрать подходящее слово, подобрать слова, которые будут отличаться друг от друга только одним звуком (палка - балка, майка-зайка), составить слово из нескольких слов (вода и воз – водовоз, бензин и воз – бензовоз, дым и ход - дымоход). С помощью заданного уменьшительно ласкательного суффикса образовать новое слово (брат-братик, платок- платочек), подобрать к слову антонимы (широкий-узкий, высокий-низкий) и синонимы (друг-товарищ, ложь-неправда).

- *Работа со словосочетанием.* Подобрать признак предмета (прилагательное) к слову (стол - деревянный стол), существительное к прилагательному (трусливый заяц). Подбор глаголов к определенному слову (Что можно сделать с цветами? - посадить, полить, срезать, поставить в вазу, подарить.). Упражнение на согласование прилагательных с существительными в роде и числе (красный арбуз - красная шапка - красное яблоко; спелая ягода - спелые ягоды).

- *Работа с предложением.* По предложенной схеме составить предложение. Из определенного количества слов или из конкретных слов составить предложение (составить предложение из трех слов: Кошка ловит мышку; составить предложение из слов чистит, картошка, мама - Мама чистит картошку).

- *Работа с текстом.* Выстроить последовательность в тексте, составить рассказ из предложенных предложений; по сюжетной картине (по серии сюжетных картин) составить рассказ и записать его.

- *Формирование орфографической зоркости.* Закрепление орфографических правил: «Безударная гласная в корне слова», «Правописание ЖИ-ШИ, ЧА-ЩА, ЧУ-ЩУ», «Парные согласные». Игра «Хитрые буквы». Например, разбор правила «Безударная гласная в корне слова», орфографический разбор предложения «Несет меня лИса за темные лЕса»:

1. Найдите два созвучных слова.
2. Докажите, что это два разных слова.
3. Составьте звуковую схему слова. Поставьте ударение.
4. Найдите «опасные места» при письме.
5. Сделайте вывод.
 - «Парные согласные на конце слова или в середине слова».
1. Составьте схему к словам шаПка – шуБка.
2. Уточняется характеристика звука и его положение в слове (согласный, парный по звонкости-глухости).
3. Находится способ проверки: шаПка – шаПОчка, шуБка – шуБА.
4. Делается вывод.

Подробное описание методов, заданий, представлены в приложении 4.

3.3. Анализ формирующего эксперимента

Для оценки эффективности проведенного формирующего эксперимента, был проведен контрольный эксперимент.

Процедура проведения, содержание, параметры оценки контрольного эксперимента аналогичны процедуре проведения констатирующего. Полученные данные сопоставили между собой.

В ходе контрольного эксперимента была обследована общая моторика. Данные сопоставительного анализа общей моторики констатирующего и контрольного экспериментов представлены в таблице № 10.

По результатам контрольного эксперимента мы видим хорошую динамику в развитии общей моторики.

Восемь обучающихся повысили свои результаты, например, Аркадий Ч. с 1,8 балла повысил до 2 баллов; Артем Г. с 2,6 до 3 баллов; Илья Ш. с 1,7 до 2,4 балла; Павел М. с 1,9 до 2,4 балла.

Сравнительный анализ результатов обследования моторики
констатирующего и контрольного экспериментов обучающихся

Испытуемый	Исследование статистической координации движений						Исследование динамической координации движений				Исследование чувства ритма				Средний балл	
	1	1	2	2	3	3	1	1	2	2	1	1	2	2		
проба	1	1	2	2	3	3	1	1	2	2	1	1	2	2		
до / после	д	п	д	п	д	п	д	п	д	п	д	п	д	п	д	п
Аркадий Ч.	2	2	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1,8	2
Арте́м Г.	3	3	2	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2,6	3
Дима Б.	3	3	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	2,6	2,7
Дима Ж.	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2,9	3
Иван Г.	3	3	2	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2,6	3
Илья Ш.	2	2	2	2	2	2	1	2	2	3	2	3	2	3	1,7	2,4
Ли́лия П.	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2,9	3
Миросла́ва Г.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Павел М.	2	2	2	2	2	2	1	2	2	3	2	3	2	3	1,9	2,4
По́лина У.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Сергей Ш.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Яросла́в М.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Средний балл	2,8	2,8	2,4	2,6	2,4	2,6	2	2,7	2,8	2,9	2,8	2,9	2,8	2,9		

Анализируя данные выполненных проб по обследованию общей моторики можно отметить, что:

- пробы на статистическую координацию движений были выполнены лучше, чем в констатирующем эксперименте. Итак, динамика видна во второй и третьей пробе и составила по 0,2 балла. При выполнении первой пробы динамики нет. Для обучающихся данная проба считается сложной.

- пробы на динамическую координацию движений выявило повышение результатов выполнения всех проб: при выполнении первой пробы динамический рост вырос на 0,7 балла, а при выполнении второй пробы на 0,1 балла.

- пробы на исследование ритмического чувства также увеличены на 0,1 балл в каждой пробе.

На Рис.10 мы видим, что обучающиеся кто в большей, а кто в меньшей степени улучшили свои результаты по общей моторики.

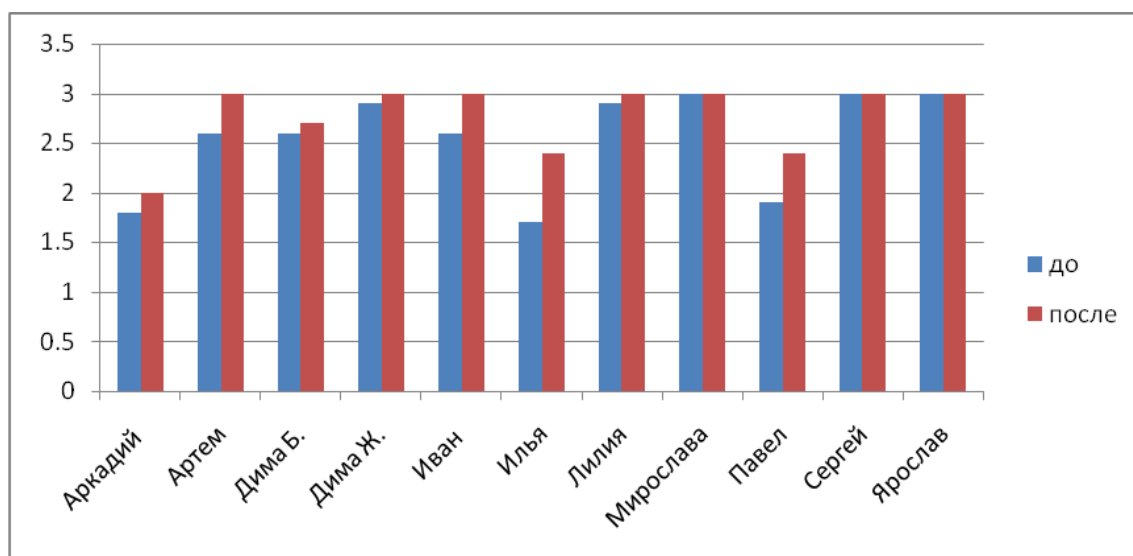


Рис. 10. Сравнительный анализ результатов обследования общей моторики констатирующего и контрольного экспериментов.

По результатам обследования произвольной моторики пальцев рук в контрольном эксперименте было выявлено увеличение результатов у обучающихся. Сравнительный анализ моторики пальцев рук представлен в таблице № 11.

Таблица № 11

Сравнительный анализ результатов обследования моторики пальцев рук

Ф. И. ребенка	Исследование статистической координации движений						Исследование динамической координации движений						Средний балл	
	1	1	2	2	3	3	1	1	2	2	3	3		
проба	д	п	д	п	д	п	д	п	д	п	д	п	д	п
до / после	д	п	д	п	д	п	д	п	д	п	д	п	д	п
Аркадий Ч.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1,8	2
Артем Г.	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	2	3	2,5	3
Дима Б.	3	3	2	3	3	3	2	3	2	3	2	3	2,3	3
Дима Ж.	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	2,6	3
Иван Г.	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	2	3	2,5	3
Илья Ш.	2	3	2	2	2	2	2	3	2	3	1	2	1,8	2,5
Лилия П.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2,8	3
Мирослава Г.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2,8	3
Павел М.	2	2	2	2	2	2	2	3	2	3	1	2	1,8	2,3
Полина У.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Сергей Ш.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2,6	3
Ярослав М.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2,8	3
Средний балл	2,7	2,8	2,5	2,7	2,6	2,7	2,3	2,9	2,6	2,9	1,8	2,7		

По результатам контрольного эксперимента обследование мелкой

моторики пальцев рук все обучающиеся повысили свои результаты, например, Аркадий Ч. с 1,8 поднялся до 2 баллов; Илья Ш. с 1,8 до 2,5 баллов; Павел М. с 1,8 до 2,3; Иван Г. с 2,5 до 3 баллов.

По исследованию статистической координации движений пальцев рук все пробы обучающиеся выполнили лучше, чем в констатирующем эксперименте. Первая и третья пробы увеличились на 0,1 балл, вторая проба на 0,2 балла.

При обследовании динамической координации произвольной моторики пальцев рук динамический рост был во всех пробах: первая проба увеличилась на 0,6 баллов, вторая проба на 0,3 баллов, третья проба на 0,9 баллов.

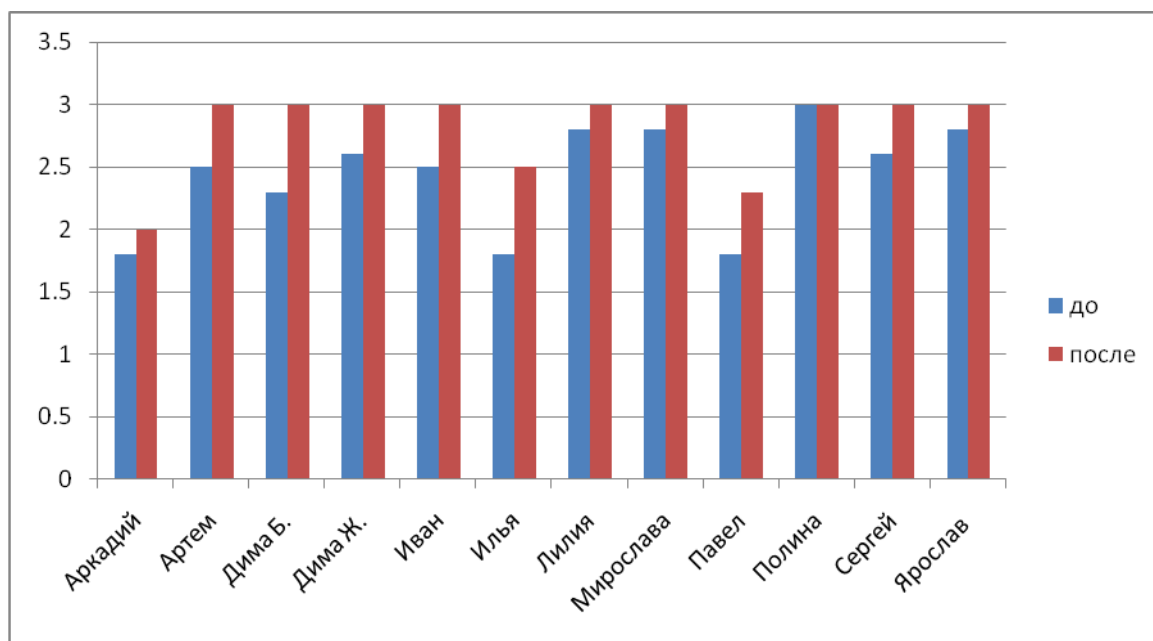


Рис. 11. Сравнительный анализ результатов обследования произвольной моторики пальцев рук констатирующего и контрольного экспериментов.

По рис.11 мы видим, что действительно у всех обучающихся результат по произвольной моторики пальцев рук улучшился.

В ходе контрольного эксперимента была обследована моторика артикуляционного аппарата. Результаты сопоставительного анализа представлены в таблице № 12.

Сравнительный анализ результатов обследования моторики

артикуляционного аппарата у обучающихся показал, что семь обучающихся повысили свой средний балл, например, Аркадий Ч. с 2 до 2,3 балла; Павел М. с 2,3 до 2,5 баллов, Лилия П. с 2,8 до 3 баллов.

Таблица № 12

Сравнительный анализ результатов обследования моторики
артикуляционного аппарата

Ф. И. ребенка	Исследование двигательной функции								Средний балл	
	губ		челюсти		языка		мягкого неба			
до/после	до	после	до	после	до	после	до	после	до	после
Аркадий Ч.	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2,3
Артем Г.	2	3	3	3	3	3	3	3	2,8	3
Дима Б.	2	3	3	3	3	3	2	3	2,5	3
Дима Ж.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Иван Г	2	3	2	3	3	3	3	3	2,5	3
Илья Ш.	2	2	3	3	2	3	2	2	2,3	2,5
Лилия П.	2	3	3	3	3	3	3	3	2,8	3
Мирослава Г.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Павел М.	2	2	2	3	3	3	2	2	2,3	2,5
Полина У.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Сергей Ш.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Ярослав М.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Средний балл	2,4	2,7	2,7	2,9	2,8	3,0	2,6	2,7		

С пробами на исследование двигательной функции языка по сравнению с констатирующим экспериментом все обучающиеся достигли наивысшего балла – 3 б.. Результат увеличился на 0,2 балла.

Четверо обучающихся справились в контрольном эксперименте по исследованию двигательной функции губ. Средний балл вырос на 0,3 балла.

Проба на исследование двигательной функции челюсти также показала увеличение на 0,2 балла. Павел М. улучшил свой результат с 2 до 3 баллов.

В пробе на исследование двигательной функции мягкого неба динамика результатов повысилась на 0,1 балл.

Для троих обучающихся – Аркадия Ч., Ильи Ш., Павла М. данные пробы на обследования моторики артикуляционного аппарата остаются трудными в связи несформированностью артикуляционного аппарата.

На Рис.12. мы видим, какого уровня достигли обучающиеся при

обследовании моторики артикуляционного аппарата.

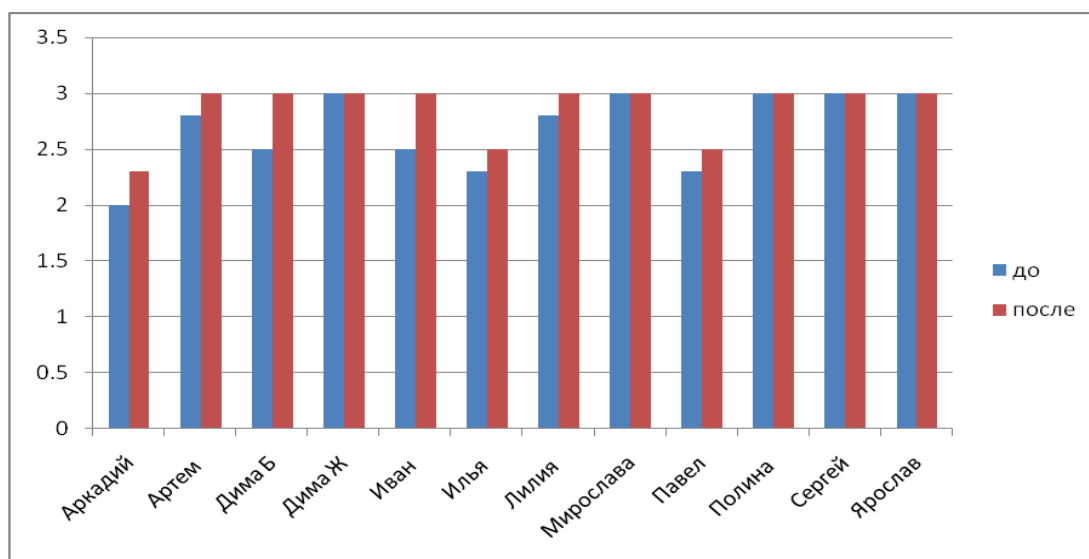


Рис. 12. Результаты сравнительного анализа обследования моторики артикуляционного аппарата констатирующего и контрольного экспериментов.

По рисунку 12 мы видим, что пять обучающихся подтвердили свои первоначальные результаты, а семь обучающихся повысили свои результаты.

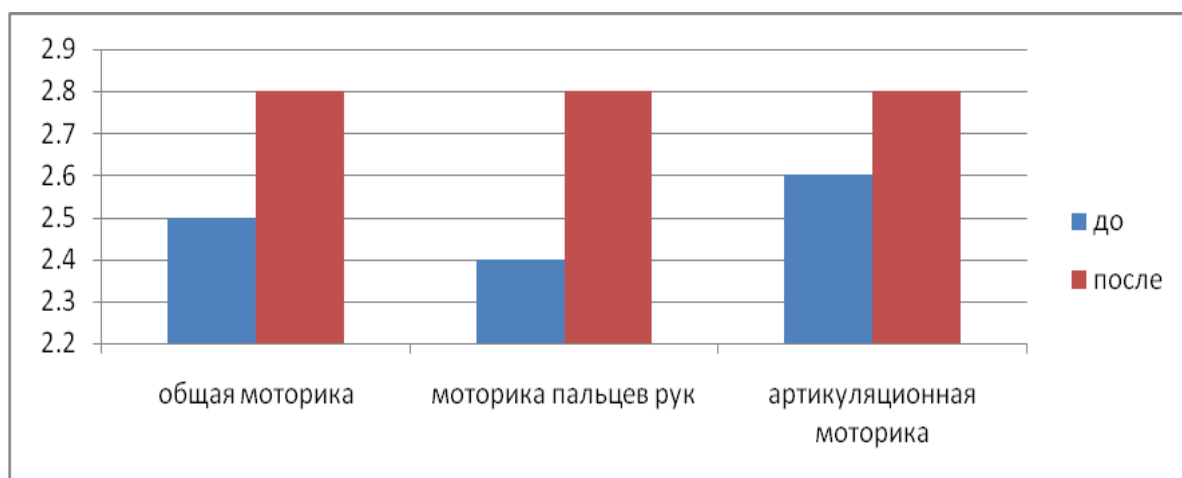


Рис.13. Результаты сравнительного анализа обследования моторной сферы констатирующего и контрольного экспериментов.

В результате контрольного эксперимента на развитие общей моторной сферы, можно сделать вывод о том, что все составляющие компоненты моторной сферы в процессе формирующего эксперимента обучающиеся повысили свой уровень развития.

В контрольном эксперименте было обследовано звукопроизношение.

В таблице № 13 представлен сопоставительный анализ обследования звукопроизношения.

Таблица № 13

Результаты обследования звукопроизношения

Ф. И. ребенка	Свистящие		Шипящие		Соноры		Средний балл	
	до / после	до / после	до / после	до / после	до / после	до / после	до / после	до / после
Аркадий Ч.	+	+	[ш]→[с] [ш]→[ж]	[ш]→[ж] диф.	+	+	2	2
Артём Г.	+	+	+	+	+	+	3	3
Дима Б.	[ц]→[с]]	+	+	+	+	+	2	3
Дима Ж.	+	+	+	+	+	+	3	3
Иван Г	+	+	[ж]→[с]	+	+	+	2	3
Илья Ш.	+	+	ж↔ш	+	+	+	2	3
Лилия П.	[ц]→[с]]	+	+	+	+	+	2	3
Мирослава Г.	+	+	+	+	+	+	3	3
Павел М.	[з]→[с]	[з]→[с] диф.	[ж]→[с] ш↔щ	[ж]→[с] диф.	+	+	2	2
Полина У.	+	+	+	+	+	+	3	3
Сергей Ш.	+	+	+	+	+	+	3	3
Ярослав М.	+	+	+	+	+	+	3	3

Анализируя данные обследования звукопроизношения, можно отметить, что нарушение группы свистящих устранено у двоих обучающихся Лилии П., и Димы Б. У Павла М. процесс устранения дефекта находится на этапе дифференциации звуков [з]→[с].

В группе шипящих звуков у двоих обучающихся Ивана Г., Ильи Ш. дефекты нарушения звуков устранены, а у Аркадия Ч. [ш]→[ж] и Павла М. [ж]→[с] звуки находятся на этапе дифференциации.

Результаты устранения дефектов звукопроизношения представлены на рис. 14. Анализируя рис. 14, можно сделать вывод о том, что у шести обучающихся звукопроизношение в норме, четверо обучающихся – Дима Б., Иван, Илья, Лилия за период формирующего эксперимента дефекты нарушения звукопроизношения были устранены. У двоих обучающихся – Аркадия и Павла дефекты нарушения звукопроизношения находятся на стадии

дифференциации звуков.

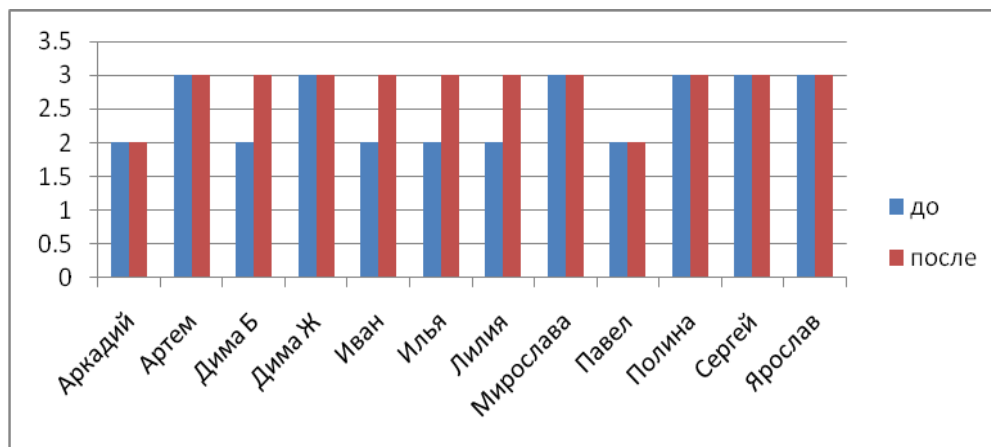


Рис. 14. Сопоставительный анализ обследования звукопроизношения.

Результаты фонематического восприятия в ходе контрольного эксперимента представлены в таблице № 14.

Таблица № 14

Результаты сравнительного анализа фонематического восприятия

Ф. И. ребенка	Задания												Средн ий балл	
	Кол-во звуков в словах			Последователь ность звуков в слове			Место звука в слове			Сравнение слов по звуковому сходству				
до/после	д	п	д	п	д	п	д	п	д	п	д	п	д	п
Аркадий Ч.	-	-	-	-	-	+	+	+	-	-	+	+	1	1
Артем Г.	+	+	+	+	-	+	+	+	-	+	+	+	2	3
Дима Б.	+	+	-	+	+	+	+	+	-	+	+	+	2	3
Дима Ж.	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	2	3
Иван Г	+	+	+	+	-	+	+	+	-	+	+	+	2	3
Илья Ш.	-	+	-	+	+	+	+	+	-	-	+	+	1	2
Лилия П.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	2	3
Мирослава	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	3	3
Павел М.	-	+	-	+	+	+	+	+	-	-	+	+	1	2
Полина У.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	3	3
Сергей Ш.	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	2	3
Ярослав М.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	3	3
	9	11	8	11	9	12	12	12	4	9	11	12		

Анализируя данные таблицы 14, можно сделать вывод о том, что обучающиеся после формирующегося эксперимента с предложенными пробами справились намного лучше, чем в констатирующем, но есть обучающиеся, у которых развитие фонематического восприятия остается еще на низком уровне – это у Аркадия, Ильи, Павла. Результаты исследования

фонематического восприятия в контрольном эксперименте показали, что динамика развития фонематического восприятия присутствует у всех, за исключением Аркадия. Аркадий старается, но допускает еще ошибки на определение количества звуков в слове, на последовательность звуков в слове, на сравнение слов по звуковому составу.

На рис. 15 мы видим, что у троих обучающихся (Полины У., Мирославы Г., Ярослава М.) развитие фонематического восприятия в норме, семь обучающихся (Артем Г., Дима Б., Дима Ж., Иван Г., Лилия П., Павел М., Сергей Ш.) повысили свои результаты, у одного обучающегося (Аркадия Ч.) результаты остаются на прежнем уровне.

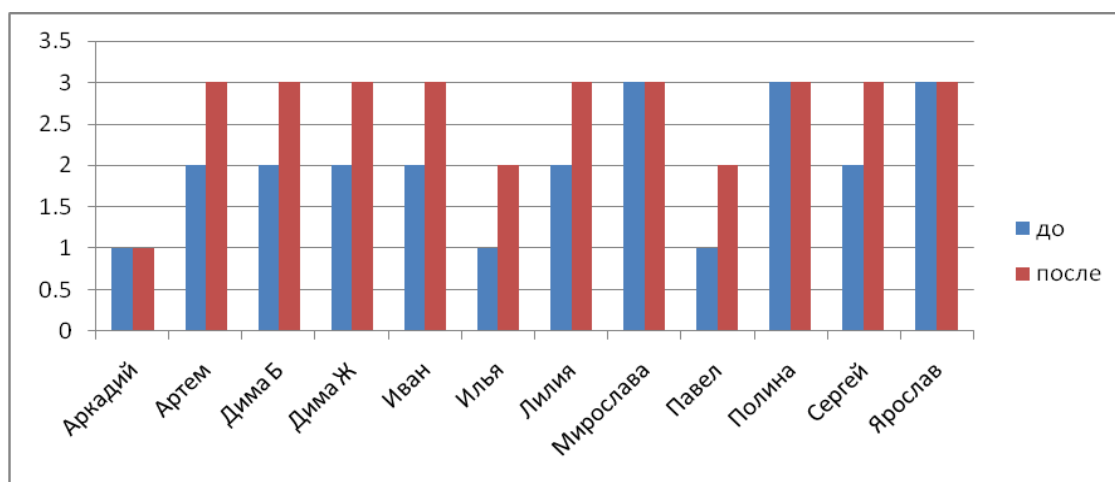


Рис. 15. Результаты обследования фонематического восприятия констатирующего и контрольного экспериментов обучающихся.

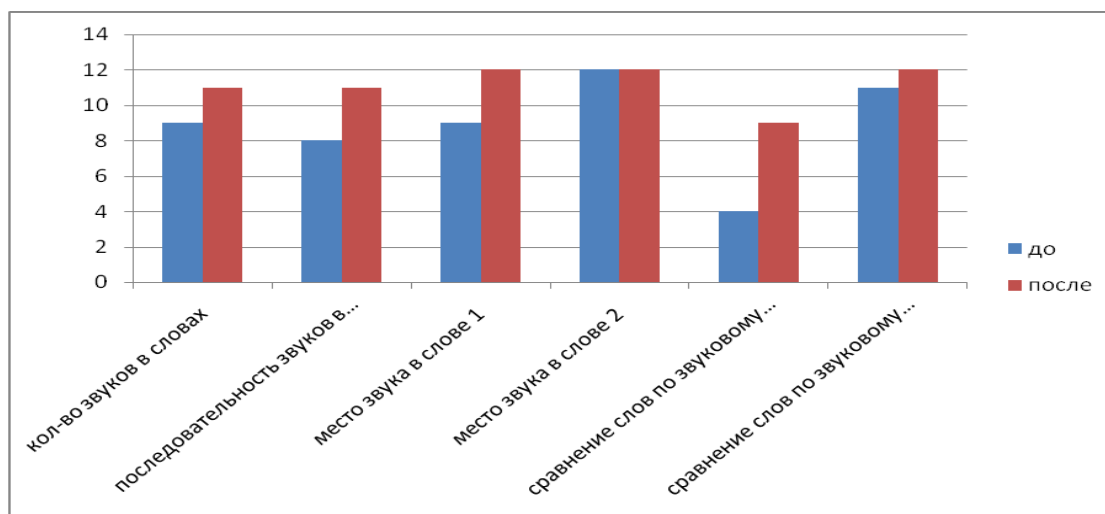


Рис. 16. Результаты обследования фонематического восприятия констатирующего и контрольного экспериментов.

В ходе контрольного эксперимента было обследовано состояние фонематического слуха. Данные сопоставительного анализа фонематического слуха констатирующего и контрольного экспериментов представлены в таблице № 15.

Таблица № 15

Сравнительный анализ обследования фонематического слуха

Ф. И. ребенка	Звонкие/ глухие		Твердые/ мягкие		Свистящие/ шипящие		Соноры		Средний балл	
	д	п	д	п	д	п	д	п	д	п
Аркадий Ч.	Т-Д	Т-Д	+	+	Ш-С, Ш-Ж	Ш-Ж	+	+	2	2
Артём Г.	В-Ф	+	+	+	Ж-Ш	+	+	+	2	3
Дима Б.	П-Б, В-Ф	+	+	+	Ц	+	+	+	2	3
Дима Ж.	К-Х, В-Ф	+	+	+	+	+	+	+	2	3
Иван Г	Т-Д, В-Ф	+	+	+	Ж-С	+	+	+	2	3
Илья Ш.	Т-Д К-Г	Т-Д	+	+	Ж-Ш Ч-Ш	Ч-Ш	+	+	2	2
Лилия П.	К-Г	+	Л'-Лу	Л'-Лу (единично)	Ц-С	+	+	+	2	2
Мирослава	К-Г	+	Д-Д'	+	+	+	+	+	2	3
Павел М.	З-С	З-С	+	+	Щ-Ш Ж-С	Ж-С	+	+	2	2
Полина У.	+	+	+	+	+	+	+	+	3	3
Сергей Ш.	+	+	З'	+	Ц-Кс	+	+	+	2	3
Ярослав М.	+	+	+	+	+	+	+	+	3	3

Анализируя данные обследования фонематического слуха, следует отметить, что проблемы распознавания на слух звонких-глухих, свистящих-шипящих звуков у четверых обучающихся (Аркадия, Ч., Ильи Ш., Лилии П., Павла М.) еще остаются несформированы.

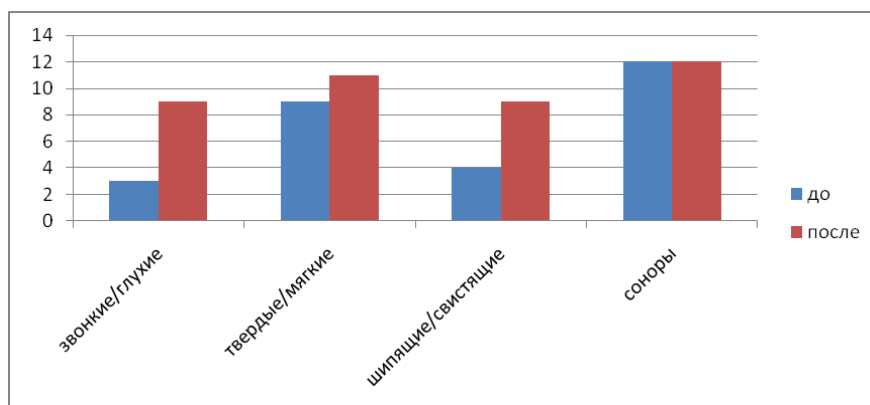


Рис. 17. Сравнительный анализ обследования фонематического слуха.

Анализ данных рисунка 17 позволил определить динамический рост трех группов звуков: звонких-глухих, твердых-мягких, свистящих-шипящих. Группа сонорных звуков у всех обучающихся в норме.

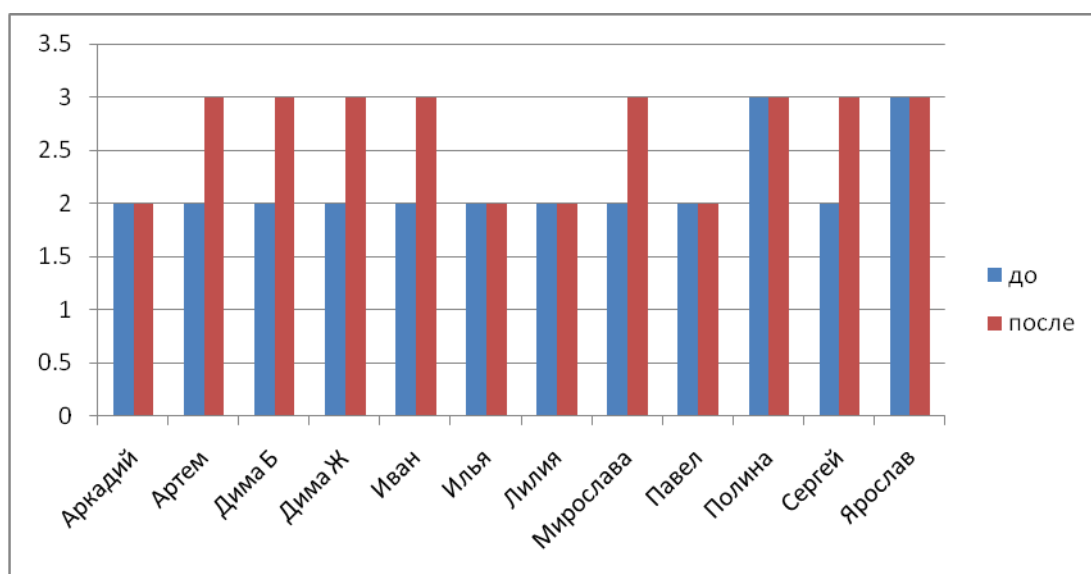


Рис. 18. Сравнительный анализ обследования фонематического слуха констатирующего и контрольного экспериментов.

Анализируя данные рис. 18 обследовании фонематического слуха у двух обучающихся (Полины У., Ярослава М.) фонематический слух развит в норме, шесть обучающихся (Артем Г., Дима Б., Дима Ж., Иван Г., Мирослава Г., Сергей Ш.) повысили свои результаты с 2 баллов на 3 балла. У четверых обучающихся (Аркадия Ч., Ильи Ш., Лилии П., Павла М.) показатель не изменился. У данных обучающихся развитие несформированности фонематического слуха остался на прежнем уровне и средний балл равен 2.

Контрольный эксперимент предполагал обследование письма по слуху. Данные сравнительного анализа письма по слуху, контрольного и констатирующего представлены в таблице 16. (Приложение 5).

Анализируя полученные данные контрольного эксперимента по обследованию письма на слух, следует отметить, что обучающиеся с выполненными заданиями справились лучше, чем в констатирующем эксперименте, например, Аркадий Ч. не допустил ошибки на смягчение согласных звуков, не заменял звуки близкие по способу образования Ш-С; Илья Ш. правильно обозначил мягкость согласного звука на письме.

В результате обучающегося эксперимента все обучающиеся повысили свои результаты кто-то в большей степени, а кто-то в меньшей степени. Таким образом, остаются еще 33% обучающихся у которых допущены ошибки связанные с недоразвитием фонематического слуха. Обучающиеся заменяли буквы, обозначающие свистящие-шипящие, Например, у Лилии П. (Х-Ш – в бутылках – в бутылкаШ, ольхи – ольШи). У Павла М. (Ж-С – сережки – сереСки, уже - уСе), а также парные звонкие и глухие согласные звуки и ошибки связанные с неправильным обозначением мягкости-твердости согласных звуков.

Обучающиеся (25%) допустили ошибки, связанные с недоразвитием фонематического восприятия: проявлялось это в пропусках гласных и согласных букв Например, у Ильи Ш. (удивительные – удвительные), у Павла М. (весна – всна, ветки – втки), у Мирославы Г (весна – вена); ошибки при стечении согласных букв, например, у Павла М.(стоят-стят, сугробы – сугрбы), неправильное обозначение мягкости согласных (листочки – листочЬки).

Лексико-грамматические ошибки были выявлены у одного обучающегося у Павла М (10%). Ошибки проявлялись в нарушении связи слов, например. (Показались душистые листочки – показалАсь душЬИстые листочки)

Оптические ошибки были выявлены у 17% обучающихся. Данные ошибки проявлялись в смешении букв по кинетическому сходству (*т-п, у-и*), замена букв по пространственному расположению элементов (*з-б*).

Орфографические ошибки были допущены у 58% обучающихся. Обучающиеся не применяют при письме правило написания безударной гласной в корне слова (висят – вЕсят, старушка – стОрушка, трава- трОва) - 16%; незнания словарных слов (космонавт, милиционер, грач) - 33%, правописание ЖИ-ШИ (8%) например, душистые – душЬИстые; заглавная буква в начале слова (Весна – весна) -16%.

Динамика развития письма по слуху представлена на рисунке 19.

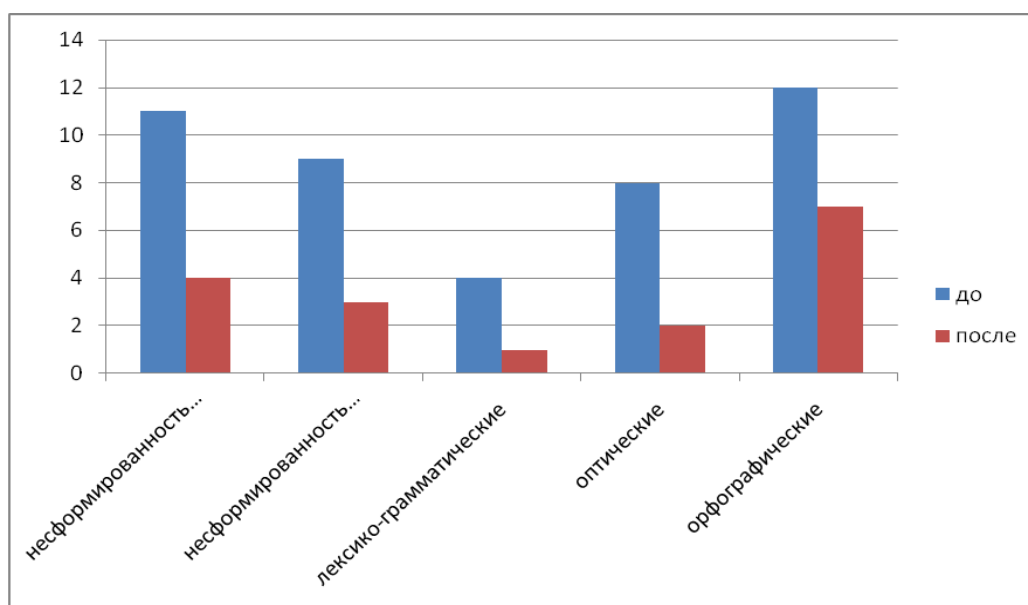


Рис. 19 Данные анализа результатов обследования письма по слуху, констатирующего и контрольного экспериментов

На рис.19 мы видим, что динамика развития письма по слуху у обучающихся изменилась в лучшую сторону. Обучающиеся меньше допустили ошибок в контрольном эксперименте.

При обследовании процесса списывания в контрольном эксперименте, также видна динамика развития у обучающихся. Сравнительный анализ констатирующего и контрольного эксперимента процесса списывания представлен в таблице 17. (Приложение 5).

Проанализировав результаты обследования процесса списывания, можно сделать вывод о том, что обучающиеся в контрольном эксперименте с письменными работами справились лучше. Ошибки на недоразвитие фонематического слуха, лексико-грамматические, оптические отсутствовали у всех обследуемых. У троих обучающихся (25%) наблюдаются ошибки в недоразвитии фонематического восприятия, например, у Аркадия Ч., Павла М. ошибки связаны с пропусками согласных при стечении (воздухе – воздхе); у Димы Б. – вставка гласных букв (гнездо- гнЕздо). Ошибки, вызванные неумением применять изученные правила при письменных работах встретилось у троих обучающихся (25%). Например, у Ивана Г. и Павла М. – словарные слова (Москва, скворец); у Ильи Ш. – безударные

гласные в корне слова (цветов – цвИтов, страны- стрОны).

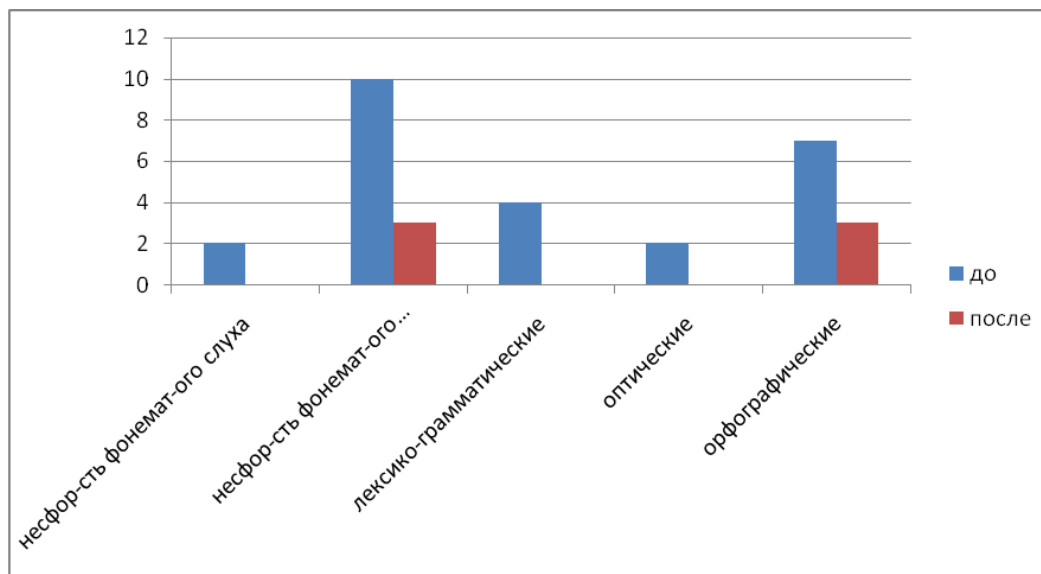


Рис. 20. Данные обследования процесса списывания констатирующего и контрольного экспериментов

По данным рис. 20 мы видим, что у обучающихся при процессе списывания остаются ошибки связанные с несформированностью фонематического восприятия и орфографические ошибки.

В контрольном эксперименте было обследовано и самостоятельное письмо обучающихся. Данные сравнительного анализа самостоятельного письма констатирующего и контрольного экспериментов представлены в таблице 18 (Приложение 5).

Результаты обследования самостоятельного письма показали, что у двух обучающихся ошибок на несформированность фонематического слуха – нет. Четверо обучающихся еще допускают ошибки, связанные с несформированностью фонематического слуха. Например, у Аркадия Ч. и Димы Б. нарушение смягчения согласного звука (мальчик-малчик, Галя-Гала); у Ильи и Павла ошибки связанные по звонкости и глухости согласного звука (Дружок- ДруШок). Ошибок связанных с несформированностью фонематического восприятия у обучающихся отсутствуют. Также динамика видна в группах лексико-грамматических и орфографических ошибок. Оптических ошибок нет.

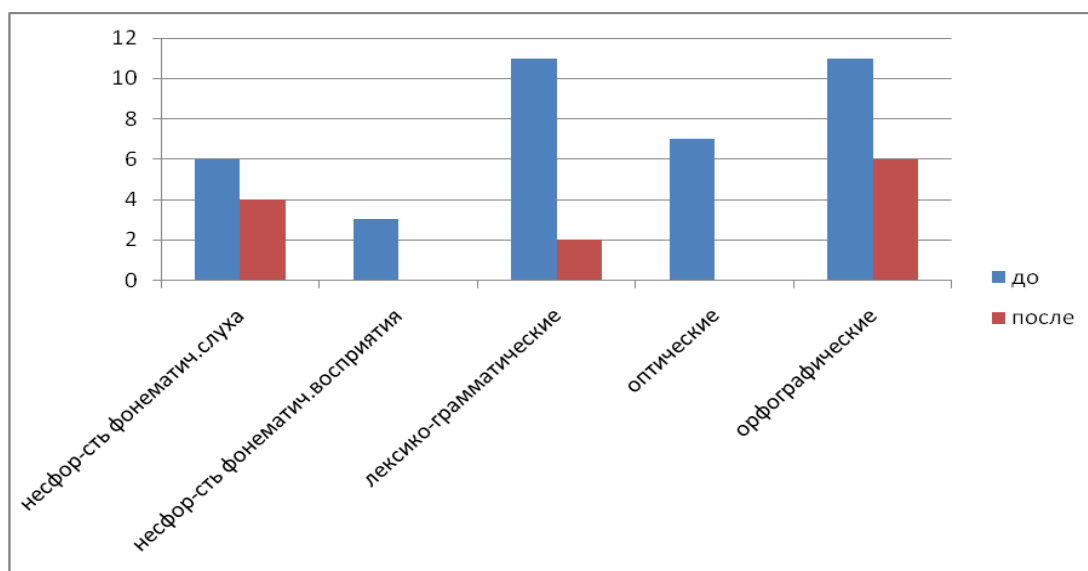


Рис. 21. Результаты обследования самостоятельного письма, констатирующего и контрольного эксперимента.

Как мы видим, на рис. 21 у обучающихся при обследовании самостоятельного письма сократились ошибки, связанные с несформированностью фонематического слуха, и динамика видна в группе лексико-грамматических и орфографических ошибок. Отсутствуют ошибки связанные с развитием фонематического и оптические восприятия.

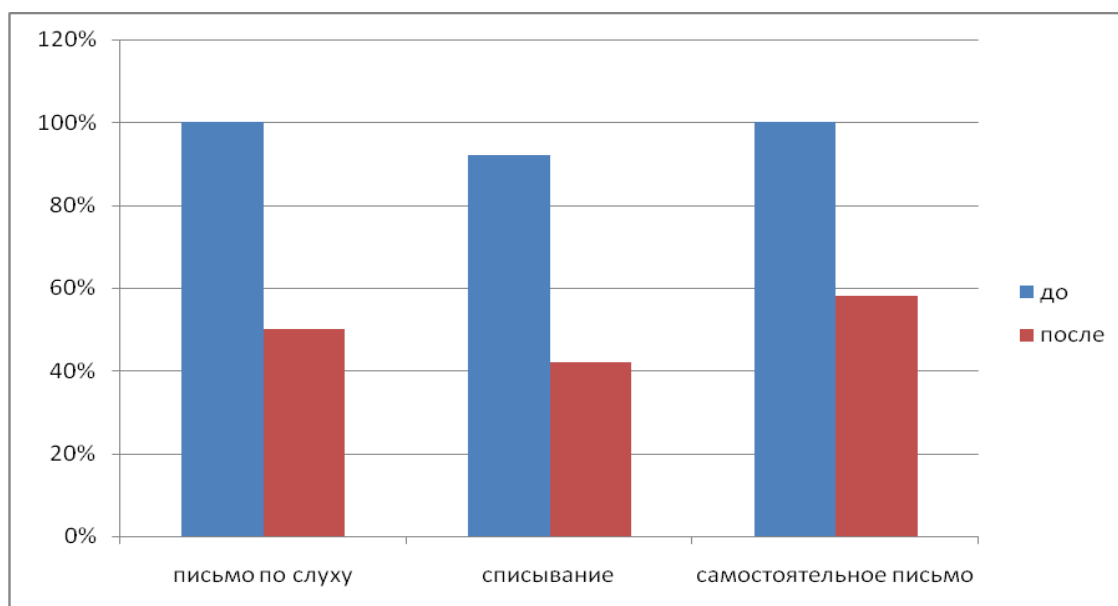


Рис. 22. Результаты обследования письменной речи.

Анализируя рисунок 22, можно сделать вывод о том, что количество ошибок в каждой группе уменьшилось во время контрольного эксперимента при письме. Например, ошибки при письме по слуху, при списывании

уменьшились в 2 раза (50 %); чуть меньше при самостоятельном письме (42%).

По рис. 22 мы также видим и группу, где обучающиеся допускают большее количество ошибок – это на первом месте самостоятельное письмо, на втором месте – письмо по слуху и на третьем – процесс списывания.

Таким образом, мы видим, что ошибки, допущенные обучающимися, являются постоянными, и двух месяцев логопедической коррекции нарушения письма у школьников недостаточно, чтобы овладеть безошибочным и грамотным письмом.

Сравнительный анализ констатирующего и контрольного экспериментов подтвердил:

1. Правильность разработки перспективных планов, для каждого обучающегося с учетом выявленных потребностей.
2. Верность в подборе логопедической технологии на преодоление коррекций письменной речи и устной речи у обучающихся младших классов.
3. Систематическое проведение логопедических занятий в формирующем эксперименте по устранению дисграфических ошибок у обучающихся младших классов.

Все обучающиеся показали положительную динамику развития общей моторики, мелкой моторики, моторики артикуляционного аппарата, коррекции звукопроизношения, развитие функций фонематического слуха и фонематического восприятия.

Данная работа позволила устранить специфические ошибки на письме, обусловленные недоразвитием фонематического слуха и фонематического восприятия. Следовательно, даже в условиях сельской школы, при отсутствии ставки логопеда и часов, обучающиеся младших классов нуждаются в логопедической помощи для усвоения норм русского языка.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ литературы показал, что письмо - это сложный процесс, в основе которого лежат психофизиологические механизмы. Сложность и значимость задачи по коррекции нарушений письма обусловлена рядом различных подходов к классификации дисграфии, причинами, механизмами и симптомами нарушений.

Формирование устной речи, зрительно-пространственный и слухово-пространственный гнозис, соматопространственные ощущения, подвижность, переключаемость, устойчивость и формирование общего поведения (регуляция, саморегуляция, контроль над действиями, намерениями, мотивами поведения) позволяют обучающимся легко овладеть навыками письма.

Эксперимент по коррекции нарушений письма проходил в условиях сельской школы при отсутствии ставки и часов учителя-логопеда. С согласия администрации школы и родителей было проведено обследование обучающихся 2 класса и по результатам его был проведен формирующий и контрольный эксперимент.

Качественные и количественные результаты исследования показали, что в общеобразовательной школе в начальных классах есть обучающиеся, которые имеют конкретные ошибки в письме. Обработка результатов исследования показала прямую связь между устными и письменными нарушениями речи, а также недостаточное развитие фонематического слуха и фонематического восприятия.

Обследование моторной сферы показало нарушение общей, мелкой и артикуляционной моторики у трех обучающихся из 12, нарушение звукопроизношения полиморфное, нарушаются звуки из разных фонетических групп (свистящие и шипящие). Недостатки звукопроизношения фонологические – замена одного звука на другой: [ц]→[с], [з]→[с], и т.д.

Большинство испытуемых, при обследовании письма, показали

наличие дисграфических ошибок на письме, в виде пропусков букв и слов (воздухе – воздхе, перепрыгнуть - перегнуть), в перестановке букв и слогов (дро- дор), в добавлении гласной буквы (чтение – чтение, утка –кутка), замен и смешения букв (Дружок – Друшок), неверное смягчение согласного (зю-зью, грач – грачь, листьев- листья), ошибки связанные с нарушением лексико-грамматического строя речи (опавшие листья – опавшиеся листья) и орфографические ошибки (морковь - марковь, пружина – пружына).

Анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что все обучающиеся испытывают трудности в обучении письму и требуют логопедической коррекции для улучшения речевого развития, как письменной, так и устной речи.

Сравнительный анализ констатирующего и контрольного экспериментов подтвердил результативность проведения обучающего эксперимента по устранению дисграфических ошибок у младших школьников, за счет правильных разработанных перспективных планов, для каждого обучающегося, с учетом выявленных потребностей и в верности подбора логопедической технологии на преодоление коррекций нарушения письма и устной речи у обучающихся младших классов.

Положительная динамика развития общей моторики, мелкой моторики, моторики артикуляционного аппарата, коррекции звукопроизношения, развитие функций фонематического слуха и восприятия, обнаружена у всех обучающихся.

Таким образом, с использованием логопедической технологии, специфические ошибки обучающихся при письменных работах, позволила немного скорректировать ошибки, которые были обусловленные недоразвитием фонематического слуха и фонематического восприятия.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азова, О. И. Диагностика письменной речи у младших школьников [Текст] / О. И. Азова. – М. : ТЦ Сфера, 2011. – 64 с.
2. Анахин, П. К. Очерки по физиологии функциональных систем [Текст] / П. К. Анохин. – М. : Медицина, 1975. – 448 с.
3. Ахутина Т. В. Нарушения письма: диагностика и коррекция [Текст] / Т. В. Ахутина // Актуальные проблемы логопедической практики: Методические материалы научно-практической конференции «Центральные механизмы речи»: сб. ст. / отв. Ред. М. Г. Храковская. – Акционер и К, 2004. – С. 225 – 245.
4. Бастуй, Н. А. Нейропсихологический анализ причин школьной неуспеваемости [Текст] / Н. А. Бастуй // Тезисы докладов 1 Международной конференции памяти А. Р. Лурия / Под ред. Е. Д. Хомской. – М. : МГУ, 1997. – 368 с.
5. Волков, Б. С. Младший школьник: как помочь ему учиться [Текст] / Б. С. Волков. – М. : Академический проект, 2004. – 175 стр.
6. Волкова, Л. С. Логопедия [Текст] : учеб для студ. дефектол. фак. педвузов / Л. С. Волкова ; под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М. : ВЛАДОС, 2008. – 703 с.
7. Волоскова, Н. Н. Формирование графо-моторного компонента письма у учащихся начальных классов [Текст] : учебное пособие / Н. Н. Волоскова; под общ. ред. канд. пед. наук, доцента О. Б. Иншаковой. – М. : Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2005. – 240 с.
8. Выготский, Л. С. Мышление и речь: психологические исследования [Текст] / Л. С. Выготский. – М. – Л. : Гос. учеб. пед. изд-во, 1934. – 324 с.
9. Выготский, Л. С. Предистория письменной речи: умственное развитие детей в процессе обучения [Текст] / Л. С. Выготский. – М. – Л. : Гос. Учебно-педагогическое изд-во, 1935. – 135 с.
10. Грибова, О. Е. Технология организации логопедического

обследования [Текст] : методическое пособие / О. Е. Грибова. – М. : Айрис-пресс, 2005. – 96 с.

11. Гришвина, А. В. Игры – занятия с детьми младшего школьного возраста с нарушениями речевого развития [Текст] / А. В. Гришвина, Е. Я. Пузыревская, Е. В. Сочеванова. – М. : Просвещение, 1998. – 93 с.

12. Гурьянов, Е. В. Психология обучения письму. Формирование графических навыков письма [Текст] / Е. В. Гурьянов. – М. : Учпедгиз, 1959. – 264 с.

13. Елецкая, О. В. Логопедическая помощь школьникам с нарушениями письменной речи [Текст] метод. пособие / О. В. Елецкая, Н. Ю. Горбачевская; под ред. О. В. Защириной. СПб. : Речь, 2005. – 180 с.

14. Елецкая, О. В. Организация логопедической работы в школе [Текст] / О. В. Елецкая, Н. Ю. Горбачевская. – М. : Сфера, 2006. – 192 с.

15. Ефименкова, Л. Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей [Текст] / Л. Н. Ефименкова. – М. : Просвещение, 1972. – 206 с.

16. Колповская, И. К. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи [Текст] / И. К. Колповская, Н. А. Никашина, Л. Ф. Спирова. – М. : Просвещение, 1989. – 305 с.

17. Корнев, А. Н. нарушения чтения и письма у детей [Текст] : Учебно-методическое / А. Н. Корнев. – СПб. : МиМ, 1997. – 286 с.

18. Лалаева, Р. И. Дифференциальная диагностика и коррекция нарушений письма и чтения у младших школьников [Текст] : учебно-методическое пособие / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – СПб: Образование, 1997. – 172 с.

19. Лалаева, Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах [Текст] / Р. И. Лалаева. – М. : Владос, 2004. – 129 с.

20. Лалаева, Р.И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников [Текст] : учеб.-метод. пособие / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. - СПб. : Союз, 2001. – 224 с.

21. Левина, Р.Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи

[Текст] / - М.: АПН РСФСР, 1961. – 310 с.

22. Лурия, А. Р. Очерки психофизиологического письма. Письмо и речь [Текст] / А. Р. Лурия. – М. : ИЦ «Академия», 2002. – 77 с.

23. Мазанова, Е. В. Учусь не путать буквы. Альбом в 2 ч. Упражнения по профилактике и коррекции оптической дисграфии [Текст] / Е. В. Мазанова. – М. : «ГНОМ и Д», 2006. – 32 с.

24. Мисаренко, Г. Г. Коррекционно –развивающие технологии в работе логопеда общеобразовательной школы [Текст] / Г. Г. Мисаренко // Логопед. – 2004. - № 1. – С. 4– 10.

25. Никашина, Н. А. Устранение недостатков произношения и письма у младших школьников [Текст]: учебн.метод.пособие / Н.А. Никашина; под ред. Р. Е. Левиной – М. : Просвещение, 1965. – 81 с.

26. Парамонова, Л. Г. Говори и пиши правильно. Устранение недостатков устной и письменной речи. [Текст] / Л. Г. Парамонова / - СПб. – 1996. – 384 с.

27. Парамонова, Л. Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей [Текст] / Л. Г. Парамонова. – СПб. : СОЮЗ, 2001. – 286 с.

28. Поваляева, М. А. Волшебный мир звуков и слов [Текст] : пособие для логопедов: / М. А. Поваляева. – Ростов на Дону: Феникс, 2009. – 47 с.

29. Российская, Е. Н. Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей [Текст] / Е. Н. Российская, - М. : Айрис-дидактика, 2005. – 230 с.

30. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников [Текст] / И. Н. Садовникова. – М. : Владос, 1997. – 184 с.

31. Спирова, Л. Ф. Дифференцированный подход к проявлениям нарушения письма и чтения у учащихся общеобразовательных школ [Текст] / И. Н. Садовникова. – М. : Владос, 1997. – 256 с.

32. Токарева, О. А. Расстройства чтения и письма [Текст] / О. А. Токарева; под общ. ред. С. С. Ляпидевского. – М. :1969. – 288 с.

33. Трубникова, Н. М. Логопедические технологии обследования речи [Текст]: Учебно-методическое пособие / Н. М. Трубникова. УРГПУ. – Екатеринбург, 2005. – 50 с.
34. Хватцев, М. Е. Логопедия [Текст] / М. Е. Хватцев. – М. : 1997. – 299 с.
35. Хомская, Е. Д. Нейропсихология [Текст] : учеб. для студентов по направлению «Психология» и «Спец. Психология» и «Клинич. Психология» / Е. Д. Хомская. – 3-е изд., переаб. и доп. – СПб. : Питер, 2003. – 496 с.
36. Цветкова, Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление [Текст] : учеб. пособие / Л. С. Цветкова; Моск. психол.-социал. Ин-т. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Моск. психол. – социал. ин-т. – Воронеж: МОДЭК, 2005. – 360 с.
37. Эльконин, Д. Б. Формирование умственного действия звукового анализа слов у детей дошкольного возраста [Текст] / Д. Б. Эльконин // Доклады АПН РСФСР. – 1957. - № 1. – С. 107 – 110.
38. Ястребова, А. В. Коррекция недостатков речи у учащихся общеобразовательных школ [Текст] / А. В. Ястребова – М. : АРКТИ, 1997. – 214 с.
39. Ястребова, А. В. Обучаем читать и писать без ошибок: Комплекс упражнений для работы учителей-логопедов с младшими школьниками по предупреждению и коррекции недостатков чтения и письма [Текст] / А. В. Ястребова, Т. П. Бессонова. – М. : АРКТИ, 2007. – 360 с.
40. Ястребова, А. В. Преодоление общего недоразвития речи у учащихся начальных классов общеобразовательных учреждений [Текст] / А. В. Ястребова. – М. : АРКТИ, 1999. – 120 с.
41. Яструбинская, Е. А. Профилактика и коррекция дисграфии и дислексии у детей младшего школьного возраста [Текст] / Е. А. Яструбинская // Логопедия. – 2004. - № 2. – С. 60 – 70.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Содержание проб обследования констатирующего и контрольного экспериментов (Трубникова Н.М)

Содержание обследования общей моторики

Исследование статистической координации движений:

1. Стоять с закрытыми глазами, стопы ног поставить на одной линии так, чтобы носок одной ноги упирался в пятку другой, руки вытянуты вперёд. Время выполнения- 5 сек. по 2 раза для каждой ноги;
2. Стоять с закрытыми глазами на правой ноге, руки вперёд. Время выполнения -5 секунд
3. Стоять с закрытыми глазами на правой, а затем на левой ноге, руки вперёд. Время выполнения -5 секунд.

Исследование динамической координации движений:

1. Маршировать чередуя шаг и хлопок ладонями. Хлопок Производиться в промежутки между шагами.
2. Выполнить подряд 3-5 приседаний. Пола пятками не касаться, выполнять только на носках.

Исследование чувства ритма:

1. Простучать за педагогом карандашом ритмический рисунок: // /, / //, /// /, / ///, // //, // ///, /// //, /// ///, // ///, /// //;
2. Музыкальное эхо. Логопед в определённом ритме ударяет по ударному инструменту (барабан), ребёнок должен точно повторить услышанное.
3. Музыкальное эхо. Логопед в определённом ритме ударяет по ударному инструменту (бубен), ребёнок должен точно повторить услышанное.

Обследование мелкой моторики

Исследование статической координации движений.

1. Распрямить ладонь со сближенными пальцами на правой руке и удерживать в вертикальном положении под счет от 1 до 15;

2. Аналогично выполнить левой рукой, выполнить эту позу на обеих руках одновременно;

3. Распрямить ладонь, развести все пальцы в стороны и удержать в этом положении под счет (1-15) на правой руке затем на левой и на обеих руках одновременно.

Исследование динамической координации движений.

1. Держа ладонь на поверхности стола, разъединить пальцы, соединить вместе (5-8 раз) на правой, левой, обеих руках;

2. Сложить пальцы в кольцо - раскрыть ладонь (5-8 раз) в той же последовательности;

3. Поочередно соединять все пальцы руки с большим пальцем (первым), начиная со второго пальца правой руки, затем левой, обеих рук одновременно.

Содержание обследования артикуляционной моторики

Исследование моторики органов артикуляционного аппарата

Исследование двигательной функции губ.

1. Вытянуть губы в трубочку при [У] -удержать позу

2. Растянуть губы в «улыбке» и удержать позу

3. Поднять верхнюю губу вверх, видны верхние зубы

Исследование двигательной функции челюсти.

1. Широко раскрыть рот, как при произнесении звука [А], и закрыть

2. Сделать движение нижней челюстью вправо, затем влево

3. Сделать движение нижней челюстью вперед

Исследование двигательных функций языка.

1. Переводить кончик языка поочередно из правого угла рта в левый угол, касаясь губ.

2. Высунуть язык «лопатой», «иголочкой»

3. Оттопырить правую, а затем левую щеку языком

Исследование двигательной функции мягкого неба.

1. Широко открыть рот и четко произнести звук «а» (в этот момент

в норме мягкое небо поднимается);

2. Провести шпателем, зондом или бумажкой, скрученной в трубочку, по мягкому небу (в норме должен появляться рвотный рефлекс)

3. При высунутом между зубами языке надуть щеки и сильно подуть так, как будто задувается пламя свечи.

При выявлении нарушений фонематического восприятия были предложены следующие пробы:

- *определить количество звуков в словах* (ус, дом, роза, баран, ромашка);

- *выделить последовательно каждый звук в слове* (мак, зонт, крыша, танкист, самолет);

- *определить место звука в слове (2 пробы);*

1. Определить последний согласный звук в слове - ус, кот, сыр, стакан, щенок, стол.

2. Выделить согласный звук из начала слова - сок, шуба, магазин, щука, чай.

- *сравнить слова по звуковому составу (2 пробы).*

1. Сравнить слова по звуковому составу. Отобрать картинки, названия которых отличаются лишь по 1 звуку - мак, бак, рак, бык, дом, стул, лук, сук, машина, корзина.

2. Сказать, в чем отличие этих слов Оля-Коля, Крыша-Крыса.

При выявлении нарушений фонематического слуха мы использовали следующие критерии:

1. Различение фонем, близких по способу и месту образования, по акустическим признакам (звонких и глухих - п-б, д- т, к - г, ж- ш, з- с, в- ф; шипящих и свистящих - с, з, щ, ш, ж, ч; соноров - р, л, м, н)

2. Выделение исследуемого звука в слове

Письмо со слуху включает следующие задания:

- *Записать буквы:* строчные (и, ш, т, ы, з, ц, е, г, д, у, в, ж, х), прописные (Г, З, Д, Р, Т, Ц, П, Л, В, М, Ф, Ж, Щ), близкие по месту

образования и акустическим признакам (с, ш, ч, х, з, ц, л, р).

- *Записать слоги:* прямые (ба, са, ко, шо, чи, мя, ля), обратные (ан, от, ас, яр, ац), закрытые (рак, сон, нам, там, дам), со стечением согласных (ста, дро, тру, мло, кру, мто), слоги, в которых один и тот же согласный звук входит то в мягкий, то в твердый слог (лу-лю, та-тя, ра-ря, са-ся, зу-зю, до-де), оппозиционные слоги (са-за, па-ба, та-да, ку-гу, ша-жа, во-фо).

- *Диктант слов различной структуры* куст, щука, утка, природа, лыжи, шарф, сильный, заснуть, перепрыгнуть

- *Запись предложения после однократного прослушивания* - На лужайках зеленая трава.

Обследование *процесса списывания* включает следующие пробы:

3. *Списывание рукописными буквами с печатного образца:*

- Слов - бант, насмешка, ус, несет, ножницы, скворец, гнездо, морковь.

- Предложений - Вот мелькали в воздухе белые пушистые снежинки.

4) Текста - В Москве. Москва - центр страны. Хороша Москва летом. Зеленые деревья украшают город. В садах и на бульварах много цветов.

4. *Списывание печатными буквами с рукописного образца:*

- Слов - щуки, чулок, малина, чтение, природа, бабушка, дедушка, внучка.

- Предложений - Легкий ветерок шелестит листьями деревьев.

5) Текста - В лесу. Пришли дети в лес. В лесу тишина. Только опавшие листья шуршат под ногами. Мальчики нашли в кустах ёжика. Он зарылся в сухие листья. Девочки собрали в лесу много красивых листьев.

В ходе обследования *самостоятельного письма* были выполнены следующие задания: *записать слова* - груша, яблоко, ножницы, свеча, заяц, помидор, огурец, тарелка, луна, куст, речка, трактор;

- *составить и записать рассказ* (предложена серия сюжетных картинок).

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Таблица 7

Результаты обследования письма по слуху

Исследуемы й	Ошибки, связанные с несформированностью		Лексико- грамматиче ские ошибки	Оптически е ошибки	Орфограф ические ошибки	Средни й балл
	Фонемати ческого слуха	Фонематиче ского восприятия				
Артем Г.	В-Ф	+	+	Н-п, т-п, к- т, г-б. добавление лишних элементов	Жи-ши, заглавная буква, словарны е слова	1
Дима Б.	Ц-С, П-Б, В-Ф.	Перестанов ка слога	+	Р-п, к-п, в- б	Жи-ши, словарное слово.	1
Аркадий Ч.	Ш-С, Ш- Ж, Т-Д, П- Б Смягчение согласног о.	Пропуск букв, словов, добавление.	Нет точки в конце предложен ия.	К-п, л-н	Жи-ши, ча=ща. Безударна я гласная. Словарно е слово.	1
Илья Ш.	Т-Д, К-Г Неправиль ное смягчение согласног о.	Пропуск, вставка, перестановк а букв.	Слитное написание предлога.	Ц-щ, у-и	Жи-ши, словарное слово, заглавная буква.	1
Павел М.	Нарушени е мягкости согласног о З. Замена Щ-Ш.	Пропуск букв,словов.	Нет точки в конце предложен ия. Аграммати змы.	Г-р Добавлени е элементов	Жи-ши Заглавная буква	1
Иван Г.	Замена Ж- С. Т-д, В-Ф	Пропуск букв	+	+	Жи-ши. Заглавная буква.	1
Лилия П.	Замена С- Ц. Х-К, К-Г. Неправиль ное обозначен ие мягкости	Пропуск слога.	+	П-т, и-у, м- л	Словарны е слова.	1
Дима Ж.	Х-К	Добавление гласной	+	К-п, у-и	Жи-ши, словарны е слова	1

Мирослава Г.	Ц-ТС К-Г	+	Замена слова	Б-д, д-б	Словарные слова, заглавная буква, безударная гласная.	1
Сергей Ш.	Неверное смягчение согласного звука З	Пропуск буквы.	+	+	Словарные слова. Заглавная буква. Жи-ши	1
Полина У.	+	+	+	+	Словарное слово	2
Ярослав М.	Г-Б, И-Е	Добавление буквы при стечении согласных	+	+	Жи-ши, словарное слово	1

Результаты обследования процесса списывания

Исследуемы й	Ошибки, связанные с несформированностью		Лексико- грамматиче ские ошибки	Оптически е ошибки	Орфограф ические ошибки	Средни й балл
	Фонемати ческого слуха	Фонематиче ского восприятия				
Артем Г.	Неправиль ное смягчение согласног о	Добавление согласного	+	+	+	2
Дима Б.	+	Добавление слога	Слитное написание слов.	+	Жи-ши	1
Аркадий Ч.	+	Пропуск букв	Нет точки в конце предложен ия	+	Жи-ши	1
Илья Ш.	+	+	Слитное написание союза и предлога.	+	Безударна я гласная. Словарны е слова.	2
Павел М.	+	Пропуск букв, слогов.	Граница предложен ий.	Е-Э Ц-щ	Словарны е слова	1
Иван Г.	+	Пропуск букв	+	+	Безударна я гласная. Словарны е слова.	2
Лилия П.	+	Пропуск букв	+	+	+	2
Дима Ж.	+	Пропуск букв	+	+	Словарно е слово	2
Мирослава Г.	+	Добавление буквы	+	+	+	2
Сергей Ш.	Ё-о	Перестанов ка букв	+	+	Словарно е слово	1
Полина У.	+	+	+	+	+	3
Ярослав М.	+	Пропуск букв	+	Ы-и	+	2

Результаты обследования самостоятельного письма

Исследуем ый	Ошибки, связанные с несформированностью		Лексико- грамматически е ошибки	Оптическ ие ошибки	Орфографическ ие ошибки	Средни й балл
	Фонематическо го слуха	Фонематическо го восприятия				
Артем Г.			Замена слова (речка – природа).	Добавлен ие элемента	Безударная гласная Словарное слово Заглавная буква.	1
Дима Б		Пропуск гласной буквы (вылетела – влетела)	Замена слова (речка – при- рода). Нет точки в конце предложения. Слитное написание предлога (гуляли на – гулялина). Слитное написание слов в предложении (опух нос – опухнос)	Нечеткое написание элемента у буквы Ч. Щ-Ц	Безударная гласная. Заглавная буква в начале предложения и в именах собственных	1
Аркадий Ч.		Нарушение смягчения согласного (мальчик- малчик)	Замена слова (речка – лес; ужалила - втыкнула). Слитное написание предлога (со своей – сосвоей).		Заглавная буква в начале предложения.	1
Илья Ш.	К-Г Замена Ч-Ш		Замена слова (речка – природа; вяжет - шьет). Пропуск букв. Слитное написание предлогов. Неправильное употребление слов. Повтор слов.		Словарное слово Безударная гласная. Заглавная буква. Написание Ь. Ча-ща	1
Павел М.	Ж-Ш	Добавление гласной буквы	Граница предложений. Нет точки в конце предложения. Нарушение согласования.	Искажени е буквы Н, ч, м, л.	Словарное слово Заглавная буква Имена собственные	1

			Замена слова шарф – полотно). Слитное написание предлога с местоимением.			
Иван Г.			Нет точки в конце. Замена формы слова (ед.ч. - мн.ч). Граница предложений. Логически не закончены предложения.		Заглавная буква Имена собственные. Написание Ъ.	2
Лилия П.	Ш-Щ		Замена слова (речка – природа). Слитное написание предлога с местоимением. Граница предложения.	Т-к	Безударная гласная.	1
Дима Ж.				У =И		2
Мирослава Г	Нарушение смягчения согласного.		Нарушена конструкция предложений. Нет точек в конце предложения.	Не до конца дописан элемент у (П)	Словарное слово (помидор –помедор) Имена собственные.	1
Сергей Ш.		Пропуск буквы.	Точка в конце предложения.(4). Не уместное повторение. Нарушение конструкции предложения.		Заглавная буква. Имена собственные.	1
Полина У.			Замена слов (река –лето: куст – петрушка). Слитное написание союза.	Ш-И Л-М	Заглавная буква.	1
Ярослав М.	Ш-Щ		Замена слов (тарелка – лампа; куст – цветы; вяжет – шьёт)). Замена слов в предложении (оса-пчелу).		Заглавная буква. Разделительный Ъ, Ь. Словарное слово . Имена собственные.	2

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Перспективный план обучающихся

<i>Аркадий Ч.</i>	
Направление коррекционной	Содержание коррекционной работы
Моторная сфера	Развитие статистической и динамической координации движений <i>общей и мелкой моторики</i> . Развитие чувства ритма Развитие двигательной функции губ. Развитие двигательной функции челюсти Развитие двигательных функций языка. Развитие двигательной функции мягкого неба.
Звукопроизношение	Шипящие: Дифференциация и автоматизация звуков [Ш-С] ,[Ш-Ж].
Фонематический слух	Дифференцировать на слух звонкие - глухие звуки [Т]-[Д]. Дифференцировать на слух свистящие-шипящие звуки [Ш]-[С], [Ш]-[Ж].
Фонематическое восприятие	Развитие фонематического восприятия: - в определении количества звуков в слове; - в определении последовательности звуков в слове; - в определении места звука в слове; - в сравнительном анализе двух слов.
Письмо	Дисграфические ошибки: - замены согласных букв, обозначающих звуки [Ш]-[С]; [Ш]-[Ж]. - неправильное обозначение мягкости; - неправильное употребление падежных окончаний. - смешение по оптическому признаку б к-п, л-н, д-б - орфографические ошибки: жи-ши, ча-ща, безударная гласная, правила написания заглавной буквы. - орфографическая работа над словарными словами.

<i>Артем Г.</i>	
Направление коррекционной работы	Содержание коррекционной работы
Моторная сфера	Развитие статистической и динамической координации движений <i>общей и мелкой моторики</i> . Развитие чувства ритма Развитие двигательной функции губ. Развитие двигательной функции челюсти.
Звукопроизношение	Автоматизация звуков [В], [Ф], [Ж], [Щ]

Фонематический слух	Дифференцировать на слух звонкие –глухие [В]-[Ф] Дифференцировать на слух свистящие-шипящие звуки [Ж]-[Щ] Дифференцировать на слух твердые-мягкие [Л]-[Л']
Фонематическое восприятие	Развитие фонематического восприятия: - в определении места звука в слове; - в сравнительном анализе двух слов.
Письмо	Дисграфические ошибки: - замены согласных букв, обозначающих звуки [В]-[Ф], [Ж]-[Щ] - неправильное обозначение мягкости; - неправильное употребление падежных окончаний. - смешение по оптическому признаку: н-п, п-т, г-б. - зеркальное письмо: э - е - орфографические ошибки: жи-ши, безударная гласная, правила написания заглавной буквы. - орфографическая работа над словарными словами.

Дима Б.	
Направление коррекционной работы	Содержание коррекционной работы
Моторная сфера	Развитие статистической и динамической координации движений <i>общей</i> и <i>мелкой моторики</i> . Развитие двигательной функции губ. Развитие двигательной функции челюсти Развитие двигательных функций языка. Развитие двигательной функции мягкого неба.
Звукопроизношение	Автоматизация и дифференциация звуков [Ц]-[С]
Фонематический слух	Дифференцировать на слух звонкие –глухие [В]-[Ф], [П]-[Б] Дифференцировать на слух свистящие-шипящие звуки [Ц]-[С], [Ч]
Фонематическое восприятие	Развитие фонематического восприятия: - в определении последовательности звуков в слове; - в определении места звука в слове; - в сравнительном анализе двух слов.
Письмо	Дисграфические ошибки: - замены согласных букв, обозначающих звуки [В]-[Ф], [П]-[Б] - неправильное обозначение мягкости; - неправильное употребление падежных окончаний. - смешение по оптическому признаку: р-п, к-п, в-б - зеркальное письмо: э - е, р-ь. - орфографические ошибки: жи-ши, безударная гласная,

	правила написания заглавной буквы, имена собственные. - орфографическая работа над словарными словами.
--	---

<i>Дима Ж.</i>	
Направление коррекционной работы	Содержание коррекционной работы
Моторная сфера	Развитие статистической и динамической координации движений <i>общей и мелкой моторики</i> .
Звукопроизношение	Дифференциация звуков [В]-[Ф], [К], [Х]
Фонематический слух	Дифференцировать на слух звонкие –глухие [В]-[Ф], [К]-[Х]
Фонематическое восприятие	Развитие фонематического восприятия: - в определении места звука в слове; - в сравнительном анализе двух слов.
Письмо	Дисграфические ошибки: - замены согласных букв, обозначающих звуки [В]-[Ф], [К]-[Х] - смешение по оптическому признаку: к-п, у-и - орфографические ошибки: жи-ши, - орфографическая работа над словарными словами.
<i>Иван Г.</i>	
Направление коррекционной работы	Содержание коррекционной работы
Моторная сфера	Развитие статистической и динамической координации движений <i>общей и мелкой моторики</i> . Развитие двигательной функции губ. Развитие двигательной функции челюсти
Звукопроизношение	Автоматизация и дифференциация звуков [Ж]-[С]
Фонематический слух	Дифференцировать на слух звонкие –глухие [Т]-[Д], [В]-[Ф] Дифференцировать на слух свистящие-шипящие звуки [Ж]-[С]
Фонематическое восприятие	Развитие фонематического восприятия: - в определении места звука в слове; - в сравнительном анализе двух слов.
Письмо	Дисграфические ошибки: - замены согласных букв, обозначающих звуки [В]-[Ф], [Т]-[Д], [Ж]-[С] - неправильное обозначение мягкости; - неправильное употребление падежных окончаний. - орфографические ошибки: жи-ши, безударная гласная, правила написания заглавной буквы, имена собственные.

	- орфографическая работа над словарными словами.
--	--

<i>Илья Ш.</i>	
Направление коррекционной работы	Содержание коррекционной работы
Моторная сфера	Развитие статистической и динамической координации движений <i>общей и мелкой моторики</i> . Развитие двигательной функции губ. Развитие двигательной функции челюсти Развитие двигательных функций языка. Развитие двигательной функции мягкого неба.
Звукопроизношение	Автоматизация и дифференциация звуков [К]-[Г]
Фонематический слух	Дифференцировать на слух звонкие –глухие [Т]-[Д], [К]-[Г] Дифференцировать на слух свистящие-шипящие звуки [Ч],[Ж]-[Ш]
Фонематическое восприятие	Развитие фонематического восприятия: - в определении количества звуков в слове; - в определении последовательности звуков в слове; - в определении места звука в слове; - в сравнительном анализе двух слов.
Письмо	Дисграфические ошибки: - замены согласных букв, обозначающих звуки [Т]-[Д], [К]-[Г], [Ж]-[Ш] - неправильное обозначение мягкости; - неправильное употребление падежных окончаний. - смешение по оптическому признаку: у-и, ц-щ-ш, к-и, г-р - слитное написание предлогов, союзов - вставка, пропуск, перестановка букв. - нарушение конструкции предложений, граница предложений. - орфографические ошибки: жи-ши, безударная гласная, правила написания заглавной буквы, имена собственные. - орфографическая работа над словарными словами.

<i>Лилия П.</i>	
Направление коррекционной работы	Содержание коррекционной работы
Моторная сфера	Развитие статистической и динамической координации движений <i>общей и мелкой моторики</i> . Развитие двигательной функции челюсти Развитие двигательных функций языка.
Звукопроизношение	Автоматизация и дифференциация звуков [С]-[Ц]

Фонематический слух	Дифференцировать на слух звонкие –глухие [К]-[Г], [З]-[С], [Б]-[П] Дифференцировать на слух свистящие-шипящие звуки [С]-[Ц] Дифференцировать на слух мягкие –твердые согласные [Л] - [Л']
Фонематическое восприятие	Развитие фонематического восприятия: - в сравнительном анализе двух слов.
Письмо	Дисграфические ошибки: - замены согласных букв, обозначающих звуки [К]-[Г], [С]-[Ц],[З]-[С], [Б]-[П] - неправильное обозначение мягкости; - неправильное употребление падежных окончаний. - смешение по оптическому признаку: у-и, п-т, ш-щ - слитное написание предлогов, союзов - пропуск букв, слогов. нарушение конструкции предложений, граница предложений. - орфографические ошибки: ча-ща, безударная гласная, правила написания заглавной буквы. - орфографическая работа над словарными словами.

Мирослава Г.	
Направление коррекционной работы	Содержание коррекционной работы
Моторная сфера	Развитие статистической и динамической координации движений <i>общей и мелкой моторики</i> . Развитие двигательных функций языка.
Звукопроизношение	Автоматизация звука [Ц]
Фонематический слух	Дифференцировать на слух звонкие –глухие [К]-[Г], Дифференцировать на слух мягкие –твердые согласные [Д] - [Д']
Фонематическое восприятие	Развитие фонематического восприятия: - в сравнительном анализе двух слов.
Письмо	Дисграфические ошибки: - замены согласных букв, обозначающих звуки [К]-[Г], - неправильное обозначение мягкости; - смешение по оптическому признаку: б-д, не дописывание элементов у букв. - нарушение конструкции предложений, граница предложений. - орфографические ошибки: жи-ши, безударная гласная, правила написания заглавной буквы. - орфографическая работа над словарными словами.

<i>Павел М.</i>	
Направление коррекционной работы	Содержание коррекционной работы
Моторная сфера	Развитие статистической и динамической координации движений <i>общей</i> и <i>мелкой моторики</i> . Развитие двигательной функции губ. Развитие двигательной функции челюсти Развитие двигательных функций языка. Развитие двигательной функции мягкого неба.
Звукопроизношение	Дифференциация звуков [Ж]-[Ш], [З]-[С]
Фонематический слух	Дифференцировать на слух звонкие –глухие [З]-[С] Дифференцировать на слух свистящие-шипящие звуки [Ж]-[Ш]
Фонематическое восприятие	Развитие фонематического восприятия: - в определении количества звуков в слове; - в определении последовательности звуков в слове; - в определении места звука в слове; - в сравнительном анализе двух слов.
Письмо	Дисграфические ошибки: - замены согласных букв, обозначающих звуки [З]-[С], [Ж]-[Ш] - неправильное обозначение мягкости; - неправильное употребление падежных окончаний. - смешение по оптическому признаку: у-и, ц-щ-ш, к-и, г-р - слитное написание предлогов, союзов. - вставка букв - нарушение конструкции предложений, граница предложений. - орфографические ошибки: жи-ши, безударная гласная, правила написания заглавной буквы, имена собственные. - орфографическая работа над словарными словами.

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Образцы игровых упражнений, заданий и методических приёмов,
направленных на коррекцию дисграфии

Упражнения на развитие и активизацию общей моторики

1. *«Качели»* Цель: регуляция мышечного тонуса мышц рук. Описание упражнения: дети выполняют движения соответствующие тексту.

Есть качели на лугу - вверх, вниз!

Вверх - вниз!

Я качаться побегу - вверх, вниз!

Вверх - вниз!

2. *«Футбол»* Цель: регуляция мышечного тонуса мышц ног. Описание упражнения: дети стоят в шеренге. Взрослый сообщает, что все они футболисты и сейчас будут забивать мяч в ворота: сначала правой ногой, а потом левой. После слов педагога:

Любим мы играть в футбол -

Забиваем правой (левой) гол.

3. *Игра «Помощники»*. Дети стоят и держатся за обруч одной рукой. Упражнение выполняется под музыкальное сопровождение. Детям необходимо передвигаться по кругу под стихи, которые читает логопед.

Мы по солнышку идем -

Ножки укрепляем,

Чтоб игрушки убирать -

Маме помогаем.

Если дети не могут самостоятельно передвигаться, им помогает взрослый (тип помощи зависит от тяжести нарушения). Упражнение усложняется увеличением количества кругов.

4. *Упражнение с мячом*. Дети сидят на стульчиках или на ковре. Упражнение выполняется под музыку, сигналом к началу выполнения движения является аккорд. Дети должны передать мяч соседу и назвать его имя. Если они находятся на низком уровне развития речи, то произносят на или вот.

Мячик я в руках несу.

Ой, боюсь не удержу.

Мой сосед мне помогал

И другому передал.

Если дети плохо удерживают мяч, можно перекатывать его. Логопед обращает внимание, чтобы каждый ребенок как мог, проговаривал имя или слова.

5. *Голос.* Дети сидят на стульчиках, логопед рассказывает им, что можно говорить громко, тихо. Затем предлагает стать действующими лицами в предложенных ситуациях. Дети должны произносить звуки громко или тихо. В качестве наглядности можно использовать предметы, картинки.

Логопед. Мы укачиваем куклу.

Дети. А-а-а...

Логопед. Мы потерялись в лесу.

Дети. Ау-ау-ау!

Логопед. Г удит пароход.

Дети. У-у-у!

Логопед. Мышка пищит.

Дети. Пи-пи-пи.

Активизация речи с одновременными движениями

Дети сидят на стульчиках.

Упражнение выполняется без музыкального сопровождения. Логопед предлагает детям досказать стишок и одновременно выполнить движения.

Логопед. Дождик, дождик.

Дети. Кап, кап. (Руки сгибают, кисти на уровне груди, пальцы, кроме указательных, сжимают в кулачки. Попеременно опускают указательные пальцы вниз.)

Логопед. И по грядкам...

Дети. Тяп, тяп. (Полусогнутые кисти рук попеременно опускают вниз.)

Логопед. По дорожке.

Дети. Топ, топ. (Ладощками постукивают по коленкам.)

Логопед. А по лужам.

Дети. Шлеп, шлеп. (Хлопают в ладошки.)

Пальчиковые игры для развития мелкой моторики

(по Р.И. Лалаевой и Е.А. Пожиленко)

1. *Лесенка (индийская игра).* К кончику большого пальца левой руки прикладывается кончик указательного пальца левой руки. Затем кончик указательного пальца левой руки соединяется с кончиком большого пальца правой руки. Далее все движения повторяются. Движения начинаются на уровне груди, а затем руки, поднимаются все выше и выше. Игру можно проводить также большими и средними пальцами, большими и указательными пальцами.

2. *Пальчики «здороваются».* Кончик большого пальца левой руки «здоровается», поочередно касается кончиков указательного, среднего, безымянного пальцев этой же руки; то же упражнение выполняется пальцами правой руки; то же упражнение выполняется одновременно пальцами правой и левой руки; пальцы левой руки поочередно «здороваются» с пальцами правой руки (большой с большим, указательный с указательным и т.д.).

3. *Оса.* Поднять правую руку, сжатую в кулак, а затем выпрямить указательный палец и вращать им; то же упражнение проводится указательным пальцем левой руки; одновременные движения указательных пальцев обеих рук.

4. *Дети бегут.* Указательный и средний палец правой руки «бегают» по столу; то же упражнение проводится пальцами левой руки; то же упражнение проводится одновременно пальцами обеих рук (дети бегут наперегонки).

5. *Коза и козлята.* Вытянуть указательный палец и мизинец левой руки; то же движение выполняется пальцами правой руки; то же движение выполняется пальцами обеих рук.

6. *Очки.* Образовать два кружка большим и указательным пальцем

обеих рук, а затем соединить их.

7. *Двое разговаривают.* Обе руки согнуты в кулак, большие пальцы поднимаются вверх, то сближаются, то удаляются.

8. *Стол.* Левая рука согнута в кулак, а правая рука лежит на ней горизонтально.

9. *Птичка пьет водичку.* Пальцы левой руки слегка согнуты в кулак, указательный палец левой руки опускается в отверстие.

10. *Крыша.* Кончики пальцев правой и левой руки соединяются, ладони в наклонном положении.

11. *Гнездо.* Ладони соединяются около мизинцев, пальцы обеих рук слегка согнуты.

12. *Цветок.* Ладони находятся в вертикальном положении, нижние части ладоней прижимаются друг к другу, пальцы раскрыты и слегка округлены.

13. *Улитка.* Правая рука лежит на столе ладонью вниз, указательный и средний пальцы вытягиваются вперед, остальные пальцы сгибаются.

14. *Лодочка.* Ладони прижаты друг к другу, сверху слегка раскрываются.

15. *Солнечные лучи.* Руки скрещиваются перед грудью, пальцы расставлены.

16. *Елка.* Ладони прижимаются тыльной стороной друг к другу, пальцы скрещиваются.

17. *Игра на рояле.* Дети последовательно касаются кончиками пальцев стола: одним пальцем: 1, 2, 3, 4, 5; 5, 4, 3, 2, 1; двумя пальцами; 1 -5, 1-4, 1-3, 1~2; 1-2, 1-3, 1-4, 1-5.

Артикуляционные упражнения

(по Р.И. Лалаевой и М.Е. Хватцеву)

М.Е. Хватцев рекомендует артикуляторные упражнения, которые можно использовать на различных этапах коррекции нарушений звукопроизношения

Гимнастика для губ и щек:

- Надувание обеих щек одновременно.
- Надувание щек попеременно.
- Втягивание щек в ротовую полость.
- Сомкнутые губы вытягиваются вперед трубочкой (хоботком), а затем возвращаются в нормальное положение.
- Оскал: губы растягиваются в стороны, плотно прижимаются к деснам, обнажаются оба ряда зубов.
- Чередование оскал - хоботок (улыбка - трубочка).
- Втягивание губ в ротовую полость при раскрытых челюстях.
- Поднимание только верхней губы, обнажаются только верхние зубы.
- Оттягивание вниз нижней губы, обнажаются зубы.
- Поочередное поднимание и опускание верхней и нижней губы.
- Имитация полоскания зубов.
- Нижняя губа под верхними зубами.
- Верхняя губа под нижними зубами.
- Чередование двух предыдущих упражнений.
- Вибрация губ (фыркание лошади).
- При выдохе удерживать губами карандаш, стеклянные трубочки.

Гимнастика для челюстей:

- Опускание и поднимание нижней челюсти.
- Движение нижней челюсти вправо.
- Движение нижней челюсти влево.
- Попеременное движение нижней челюсти вправо и влево.

Гимнастика для языка:

- «Лопатка». Высовывание широкого языка «лопатой», своими боковыми краями язык касается углов рта. Если широкий язык не получается, то предлагается похлопать по спинке языка шпателем,

«пожевать» язык (можно произносить при этом бя-бя-бя, мя-мя-мя), сильно подуть на высунутый язык, можно произнести звук [и] или улыбнуться.

- «Жало». Высовывание языка жалом. Если это движение не сразу удается, то предлагают просунуть кончик языка между сжатыми и вытянутыми губами, потянуть язык за отодвигаемым пальцем или карандашом, двигать кончиком языка вправо-влево.

- Поочередное высовывание языка то лопатой, то жалом.
- Высунуть язык, сделать язык сначала лопатой, а затем жалом.
- Сильное высовывание языка изо рта, а затем возможно более глубокое втягивание его в глубь ротовой полости, так чтобы кончик языка стал незаметным.

- «Маятник». Движения высунутого языка вправо и влево.
- Поднимание и опускание спинки языка при широко открытом рте.

- Присасывание к нёбу спинки языка.
- «Вкусное варенье». Круговое облизывание губ кончиком языка.
- «Чистим зубки». Облизывание зубов под верхней и нижней губой.

- Поднимание и опускание широкого кончика языка верхней и нижнюю губу, на верхние и нижние зубы.

- Поднимание и опускание широкого кончика языка внутри ротовой полости: к верхней десне, к нижней десне.

- Загибание узкого кончика языка вверх и вниз: к носу и подбородку, далее - на верхнюю и нижнюю губу, затем на верхние и нижние зубы.

- Поочередное загибание узкого кончика языка внутри ротовой полости, к альвеолам верхних и нижних зубов.

- «Желобок», или «лодочка», снаружи рта: боковые края языка подняты, кончик языка лежит на нижней губе, посередине языка- впадина. Этому движению помогает надавливание на среднюю часть языка шпателем

или зондом; «Желобок» внутри ротовой полости.

- Сделать язык «желобком», осторожно загнуть кончик языка вверх.
- «Чашечка». Язык чашечкой (ковшиком) вне ротовой полости (боковые края языка и кончик языка поднимаются кверху, средняя часть спинки языка опущена); «Чашечка» внутри ротовой полости.
- Задувание на «чашечку» внутри ротовой полости.
- Закусывание боковых краев языка коренными зубами.

Упражнения на развитие слухового восприятия и внимания

(по Р.И. Лалаевой и Л.Н. Ефименковой)

1. *Кто хлопал?* Дети садятся в разных местах комнаты, выбирается водящий. Ему закрывают глаза. Один из детей по знаку логопеда хлопает в ладоши. Водящий должен определить, кто хлопал.

2. *Что звучит?* Логопед за ширмой воспроизводит звучание инструментов (дудочки, барабана, колокольчика, балалайки и др.) Дети должны отгадать, каким инструментом производится звук.

3. *Тихо-громко.* Дети становятся друг за другом и идут по кругу. Логопед стучит в бубен то тихо, то громко. Если звук бубна тихий, дети идут на носочках, если более громкий, идут обычным шагом, если еще более громкий - бегут. Кто ошибся, тот становится в конец колонны.

4. *Найди картинку.* Логопед раскладывает перед ребенком или перед детьми ряд картинок с изображением животных (пчела, жук, кошка, собака, петух, волк и др.) и воспроизводит соответствующие звукоподражания. Далее детям дается задание определить по звукоподражанию животного и показать картинку с его изображением. Игра может проводиться в двух вариантах: а) с опорой на зрительное восприятие артикуляции, б) без опоры на зрительное восприятие (губы логопеда закрываются).

5. *Хлопки.* Логопед сообщает детям, что он будет называть различные слова. Как только он назовет животное, дети должны хлопать. При про-

изнесении других слов хлопать нельзя. Тот, кто ошибся, выбывает из игры.

6. *Кто летит.* Логопед сообщает детям, что он будет говорить слово «летит» в сочетании с другими словами (*птица летит, самолет летит*), но иногда он будет ошибаться (например: *собака летит*). Дети должны хлопать только тогда, когда два слова употребляются правильно. В начале игры логопед медленно произносит фразы, делает паузы между ними. В дальнейшем темп речи ускоряется, паузы становятся короче.

7. *Запомни слова.* Логопед называет 3-5 слов, дети должны повторить их в том же порядке. Игра может быть проведена в двух вариантах. В первом варианте при назывании слов даются картинки. Во втором варианте слова предъявляются без зрительного подкрепления.

8. *Произнесение слогов без стечения согласных* (из таблиц Н.Б. Покровского):

*няк пуй мят пицц мяф лут дыс вые гумм ёфь ёкт ынь геф деп вох эфь лефь
вик кась лёфь дян няф хил хуф вый фыл сых яс лень маф буф пень гиль вяф
фей дас юц зах хас нип тум бйй ныф мям куй гом боть нунь вафь зуфь гань
сым бюн холь дяф пень люпъ кик моть мифь зяк ноть лен тух зам хетт сёф
кать бан вёнь гек тань мех пась быс тет мофь лям гоф сях фок хул дам пюм
бек синь пуф бань нах бем сох десь.*

9. *Произнесение слогов со стечением согласных:*

*фсен плись вость втот скум кость длаф фсес дыст ность длин плык знун
тисть здап зном скес дват скам твим.*

Развитие и коррекция нарушений звукопроизношения у детей

Организация логопедической работы по коррекции звукопроизношения строится по этапам, рассмотрим этапы коррекционной работы.

1. Подготовительный - логопед должен установить с ребенком доверительные отношения, расположить его к себе, адаптировать к обстановке логопедического кабинета, вызвать у него интерес к занятиям и желание в них включиться. У детей нередко наблюдается скованность, стеснительность, замкнутость, а иногда и боязнь встреч с незнакомыми

сверстниками и взрослыми. От логопеда требуется особая тактичность, доброжелательность; общение с ребенком должно осуществляться без официальности и излишней строгости.

Подготовительный этап включает в себя работу над развитием рецептивных умений предваряет формирование артикуляторной базы.

2. Постановка звука. Формирование правильного артикуляционного уклада через создание и закрепление условно-рефлекторных связей на акустико-артикуляционный образ.

Работа осуществляется с опорой на речевые и речеслуховые анализаторы. Ребенок создает артикуляционную позу произношения звука самостоятельно и слышит артикуляционный эффект. Используется визуальный контроль - зеркало. Это дает ребенку дополнительную опору закрепления и воссоздания артикуляторно-акустического образа звука.

Четыре способа постановки звуков:

1. *По подражанию.*

Первый способ основан на сознательных попытках ребенка найти артикуляцию, позволяющую произнести звук, соответствующий услышанному от логопеда. При этом помимо акустических опор ребенок использует зрительные, тактильные и мышечные ощущения. Подражание дополняется словесными пояснениями логопеда, какую позицию должен принять артикуляционный орган. В тех случаях, когда необходимые для данного звука артикуляционные позиции выработаны, достаточно их вспомнить.

Данный метод не используется для обследуемых детей, так как у них дизартрия. При этом нарушении у ребенка снижены кинестетические ощущения от органов артикуляции, что затрудняет использования постановки по подражанию. Кроме того у всех детей антропофоническое нарушение произношения за исключением Егора Ш., при котором постановка звука по подражанию затруднена переходом ребенка на дефектную артикуляцию.

2. От артикуляционной гимнастики.

Для использования этого приема необходимо что бы ребенок умел выполнять все движения и позы артикуляционного уклада. Необходимо последовательно выполнять основные движения для создания данного артикуляционного уклада и добавляется голосоподача.

Объединение всех движений речевого аппарата в единый комплекс позволяет создать правильный артикуляционно-акустический образ звука.

3. От сохранного звука.

Необходимо выбрать правильно произносимый ребенком звук близкий по артикуляционным признакам к тому звуку, который необходимо поставить.

Данный способ постановки осуществляется с опорой на нормированно произносимые звуки, в артикуляционном укладе которых имеются общие признаки с нарушенным звуком. При этом учитывается их артикуляционное «родство», которое может быть не одинаково в разных группах звуков. Так, при работе над звонкими согласными опираются на их глухие парные звуки и задача логопедической работы сводится к тому, чтобы дополнить общую артикуляторную позу работой голосового аппарата. При работе над заднеязычными взрывными в работу включают корневую часть языка, а в качестве исходной берется позиция переднеязычного взрывного и от нее осуществляется переход к заднеязычной артикуляции.

4. С использованием механических средств.

Этот способ основывается на внешнем, механическом воздействии на органы артикуляции специальными зондами или шпателями. Логопед просит ребенка произнести звук, повторить его несколько раз, и во время повторения он при помощи зонда несколько меняет артикуляционный уклад звука. В результате получается другой звук. При данном способе ребенок сам не осуществляет поиск, его органы артикуляции только подчиняются действиям логопеда. После длительных тренировок он без механической

помощи принимает необходимую позу, помогая себе шпателем или зондом.

Использование перечисленных методов для постановки звуков

Постановка звуков происходит в такой последовательности, которая определена физиологическим ходом формирования звукопроизношения у детей в норме: свистящие, шипящие, соноры.

1. Постановка свистящих звуков.

Постановка звука С

Цель: научить ребенка произносить нормированный звук с.

Оборудование: схема строения артикуляционного аппарата при произношении звука с; зонд, шпатель; картинки-символы, предметные картинки.

Постановка звука [с] различными способами.

1. По подражанию:

- ребенку предлагается образец произношения звука в сочетании с игровыми образами (дует сильный ветер, выходит воздух из насоса и т.п.); одновременно используется зрительный контроль за правильной артикуляцией, тактильные (осознательные) ощущения:

- ребенку предлагается, опустив кончик языка за нижние резцы, прикусить боковые края языка и подуть по центру языка в щелку между зубами.

2. От артикуляционного уклада:

- ребенку предлагается воспроизвести артикуляционный уклад звука, применить правильную воздушную струю, определить наличие/отсутствие голоса; в результате должен получиться нормированный звук

3. От опорного звука:

- ребенку предлагается произносить сочетания звуков и с, акцентируя внимание на схожей артикуляции звуков;

- ребенку предлагается произнести звук э, затем резко выдохнуть на какой-либо предмет;

- ребенку предлагается длительно произносить звук ц-ц-ц (в результате слышится звук с).

4. С механической помощью:

- ребенку предлагается длительно произносить звук с (передние зубы все время видны) зондом опуская язык в зазубное положение; затем добиваются этого умения уже без механической помощи.

5. От опорного звука с механической помощью:

- ребенку предлагается длительно произносить звук ф (кончик языка прижат к нижним зубам) и в это время нижнюю губу оттянуть вниз.

Постановка звука З

Цель: научить ребенка произносить нормированный звук [з].

Оборудование: схема строения артикуляционного аппарата при произношении звука [з]; зонд, шпатель; картинки-символы, предметные картинки.

Постановка звука [з] различными способами.

1. По подражанию:

- ребенку предлагается образец произношения звука в сочетании с игровыми образами (звенит комар, звонок и т.п.); одновременно используется зрительный контроль за правильной артикуляцией, тактильные (осознательные) ощущения.

2. От артикуляционного уклада:

- ребенку предлагается воспроизвести артикуляционный уклад звука, применить правильную воздушную струю, определить наличие/отсутствие голоса; в результате должен получиться нормированный звук.

3. От опорного звука:

- основной способ: ребенку предлагается произнести звук с и, добавив голос, получить звук з.

Постановка звука Ц

Цель: научить ребенка произносить нормированный звук [ц].

Оборудование: схема строения артикуляционного аппарата при произношении звука ц; картинки-символы, предметные картинки.

Постановка звука [ц] различными способами.

1. По подражанию:

- ребенку предлагается образец произношения звука в сочетании с игровыми образами (лошадка цокает копытцами, девочка просит не шуметь и т.п.); одновременно используется зрительный контроль за правильной артикуляцией, тактильные (осязательные) ощущения.

2. От артикуляционного уклада:

- ребенку предлагается воспроизвести артикуляционный уклад звука, применить правильную воздушную струю, определить наличие/отсутствие голоса; в результате должен получиться нормированный звук.

3. От опорного звука:

- ребенку предлагается произносить звуки т, с сначала на одном выдохе с паузой между звуками, затем на одном выдохе без паузы.

2. **Постановка шипящих звуков.**

Постановка звука [ш]

Цель: научить ребенка произносить нормированный звук [ш].

Оборудование: схема строения артикуляционного аппарата при произношении звука [ш]; зонд, шпатель; картинки-символы, предметные картинки.

Постановка звука [ш] различными способами.

1. По подражанию:

- ребенку предлагается образец произношения звука в сочетании с игровыми образами (ветер шумит, змея шипит, воздух выходит из лопнувшего шарика и т.п.); одновременно используется зрительный контроль за правильной артикуляцией, тактильные (осязательные) ощущения.

2. От артикуляционного уклада:

- ребенку предлагается воспроизвести артикуляционный уклад

звука, применить правильную воздушную струю, определить наличие/отсутствие голоса; в результате должен получиться нормированный звук.

3. От опорного звука:

- ребенку предлагается слегка приоткрыть рот, в медленном темпе 4- 6 раз произносить с придыханием звук т, ударяя кончиком языка в бугорки (альвиолы) за верхними зубами; постепенно учим ребенка плавно удлинять выдыхаемую струю и не ударять кончиком языка в бугорки, а только поднимать к ним широкий кончик языка.

4. От опорного звука с механической помощью:

- ребенку предлагается длительно произносить звук с (передние зубы все время видны) шпателем аккуратно поднимают широкий язык за верхние зубы и слегка отодвигают его назад - к альвеолам (края шпателя при этом находятся примерно на уровне четвертых резцов); затем добиваются этого умения у логопата уже без механической помощи;

- ребенку предлагаем приоткрыть рот, длительно, без голоса ребенок произносит звук р и кончиком шпателя, поднесенного к подъязычной уздечке, логопед останавливает вибрацию передней части языка - слышим шипение; после нескольких повторов можно вызвать шипение, едва поднеся шпатель к подъязычной уздечке; затем убрать его и, сближая зубы, добиться правильного звучания ш.

Постановка звука [Ж]

Цель: научить ребенка произносить нормированный звук [ж].

Оборудование: схема строения артикуляционного аппарата при произношении звука [ж]; зонд, шпатель; картинки-символы, предметные картинки.

Постановка звука [ж] различными способами.

1. По подражанию:

- ребенку предлагается образец произношения звука в сочетании с игровыми образами (жужжание жука, пчелы, шмеля, вращение юлы и т.п.); одновременно используется зрительный контроль за правильной

артикуляцией, тактильные (осязательные) ощущения.

2. От артикуляционного уклада:

- ребенку предлагается воспроизвести артикуляционный уклад звука, применить правильную воздушную струю, определить наличие/отсутствие голоса; в результате должен получиться нормированный звук.

3. От опорного звука:

- основной способ: ребенку предлагается произнести звук [ш] и, добавив голос, получить звук [ж];

- ребенку предлагается открыть рот, в медленном темпе 4-6 раз произносить с придыханием звук д, ударяя кончиком языка в бугорки (альвеолы) за верхними зубами; постепенно учим удлинять выдыхаемую струю и не ударять в бугорки, а только постепенно поднимать к ним кончик языка.

4. От опорного звука с механической помощью:

- ребенку предлагается длительно произносить звук [з] (передние зубы все время видны) логопед шпателем поднимает широкий язык за верхние зубы и слегка отодвигают его назад - к альвеолам (края шпателя при этом находятся примерно на уровне четвертых резцов); затем добиваемся такого умения уже без использования механической помощи;

- ребенку предлагается при открытом рте, длительно произносить звук р и кончиком шпателя, поднесенного к подъязычной уздечке, останавливать вибрацию передней части языка - будет слышно жужжание; после неоднократных повторений можно вызвать жужжание, едва поднеся шпатель к подъязычной уздечке; затем убрать его и, сближая зубы, добиться правильного звучания ж.

2. Этап автоматизации и закрепления звука.

Целью автоматизации является закрепление условно-рефлекторных связей между артикуляционно-акустическим и кинестертическим образом звука.

Этапы автоматизации:

- Автоматизация звука в изолированном виде.
- Автоматизация звука в слогах.
- Автоматизация звука в словах.
- Автоматизация звука во фразах.
- Автоматизация звука в текстах.

3. Этап дифференциации звука.

Работа по дифференциации звуков осуществляется в следующих направлениях: развитие слуховой дифференциации, закрепление произносительной дифференциации, формирование фонематического анализа и синтеза. Особенно важно проводить дифференциацию фонетически близких звуков: твердых и мягких, звонких и глухих, свистящих и шипящих, аффрикат и звуков, входящих в их состав, которые чаще всего нарушаются у умственно отсталых детей.

Определена следующая последовательность дифференциации звуков: [з-с],[ж-ш],[с-ш],[з-ж],[л-р]. В процессе развития дифференциации звуков предлагаются задания на имитацию слогов, например при дифференциации *с* - *з*: *са-за-са*, *за-са-са* и т.д. Эффективным методом работы является определение фонетической правильности слова. Детям предлагаются слова, отличающиеся фонетически сходными звуками (кольцо - кольсо, ласточка - ластошка и т.д.).

Логопедическая работа по дифференциации смешиваемых звуков включает два этапа:

- предварительный этап работы над каждым из смешиваемых звуков
- этап слуховой и произносительной дифференциации смешиваемых звуков.

На первом этапе последовательно уточняется произносительный и слуховой образ каждого из смешиваемых звуков. Работа проводится по следующему плану:

1. Уточнение артикуляции звука с опорой на зрительное, слуховое, тактильное восприятие, кинестетические ощущения. При уточнении правильной артикуляции звука [с] необходимо обратить внимание на его произнесение: губы растянуты как бы в улыбке, кончик языка находится за нижними зубами.

2. Выделение звука на фоне слога. Дети учатся выделять звук из слога на слух и в произношении, различать слоги с заданным звуком и без него. Логопед называет слоги, включающие заданный звук и не имеющие его. Дети должны поднять кружок или букву, хлопнуть в ладоши, если в слоге слышится заданный звук.

3. Формирование умения определять наличие звука в слове. Логопед предлагает слова, включающие данный звук и не имеющие его. Исключаются слова со звуками, сходными акустически и смешиваемыми в произношении. Изучаемый звук необходимо связать с соответствующей буквой. Впервые буква вводится только после узнавания звука в различном звуковом окружении. В этом случае буква связывается не только с изолированно произнесенным звуком, но и с фонемой, которая обобщает различные варианты данного звука, зависящей от положения его в слове.

4. Определение места звука в слове: в начале, в середине, в конце слова, после какого звука, перед каким звуком.

Выделение слова с данным звуком из предложения По данному плану отрабатывается каждый из смешиваемых звуков. На втором этапе проводится сопоставление конкретных смешиваемых звуков в произносительном и слуховом плане. Дифференциация звуков проводится в той же последовательности, что и работа по уточнению слуховой и произносительной характеристики каждого звука, но в силу того, что основная цель этого этапа - различение звуков, речевой материал должен включать слова со смешиваемыми звуками. На этапе дифференциации звуков большое место отводится развитию фонематического анализа и синтеза.

Упражнения по коррекции дисграфии

Дифференциация *б* — *п*

1. Выделите начальные звуки из слов *банка, палка*.
2. Из данного ряда звуков назовите похожие по артикуляции: *б, а, п, т*. Назовите сходство и различие этих звуков. Охарактеризуйте эти звуки.
3. Выделите начальные звуки в словах *Боря — Поля, бык — пыль, баня — память*.

Дифференциация *б* — *п* в слогах

1. Образуйте слоги. Прочитайте слитно получившиеся слоги.
(чтение по «вееру»)
2. Прочитайте слоги парами. Скажите, какими звуками отличаются эти пары слогов.
ба — па па — ба бя — пя пя — бя би — пи
бо — по по — бо бе — пе пе — бе бя — пя
бу — пу пу — бу бю — пю пю — бю бе — пе
бы — пы пы — бы би — пи пи — би пю — бю
4. Прослушайте слоги. Запишите начальные буквы каждого слога.
па, ба, бо, по, пы, пу, бя, пя, бу, бы, пе, бе; бло, пло, пла, про, плы, бро, бли, блу, плу, пле, пля.
5. Прослушайте звуковые сочетания. Запишите только согласные.
апа, аба, оба, опа, упа, уба, ыба, ипа, епа, ыпа, убо, упу, убу
6. Прослушайте ряды слогов, запомните, повторите в той же последовательности.
па — ба — па пу — бу — пу па — ба — па — ба
ба — па — ба бу — пу — бу ба — па — ба — па
пу — бу — бу — пу
бу — пу — пу — бу
6. рочитайте, запомните и повторите слоговые ряды.

Методические указания. На доске написаны ряды слогов. Учащиеся читают эти слоги, затем постепенно ряд за рядом они закрываются. Дети

воспроизводят слоговой ряд по памяти. Логопед обращает внимание детей на четкое произнесение звонких и глухих согласных.

по — бо — по	по — бо — бо — по	бо — по — бо — по
би — пи — би	пи — би — би — пи	па — ба — па — ба
пя — бя — пя	бу — пу — пу — бу	бы — пы — бы — пы
бе — пе — бе	бе — пе — пе — бе	би — пи — би — пи

8. Запишите слоги и звуковые сочетания в две строчки: в первую — с буквой *б*, во вторую — с буквой *п*.

ба, па, пу, бе, пе, пю, бю, пы, бы, бе, пе; апа, аба, абе, апе, оба, опа, упу, упи, убу, уби, обе, опе

9. Выделите слоги с *б* и *п* из слов, запишите эти слоги.
пуля, боты, рыба, арбузы, бумага, пузырь, попугай, апрель, аптека, платок, пружина, брызги, брошка, плита, прыгать, плутишка, братик, плывет.

Дифференциация б — п в словах

1. Прослушайте слова, определите в них наличие и место звука *б* или *п*.

Образец:

- а) в слове *палка* — звук *п*, он находится в начале слова;
- б) в слове *забор* — звук *б*, он находится в середине слова.

а) пол, бык, был, пыль, парк, балка, пуля, банка, боты, блузка, плакать, пилотка, блуждать.

б) забор, работа, сапоги, грибы, лапа, лопата, рыбаки

2. Сравните пары слов по звучанию и смыслу.

палка — балка, башня — пашня, бела — пела

3. Рассмотрите картинки, назовите их. Определите наличие и место в слове звуков *б*, *п*.

Перечень картинок: платье, брошка, грибы, сапоги, плита, бутылка, заплатка, забор.

4. Выделите из данных слов буквы *б*, *п*. Надпишите буквы *б*, *п* над схемой слов: бутон, пакет, прыгать, бегать, блуждать, ползать, бревно,

букашка, лопата, барабан, сапоги

5. К данным словам добавьте приставку по. Запишите получившееся слово.

Образец: *белить* — *побелить*.

белить—... , плакать—... , бороться—... , плыть—... , бродить—... ,
беседовать—... , бежать—... , петь — ... , бывать—... , благодарить—... ,
будить — ... , бегать—... , беспокоить — ...

6. Вставьте в слова пропущенные слоги.

а) *по* или *бо*

...ты	..жар	...нес	са...ги
...ка	..лото	...гас	ра...та
...ле	..лет	...лел	за...та
...вар	..шел	...бер	за...ры

б) *па* или *ба*

ры...	..кет	...гаж	...бочка
ла...	..нан	...гор	ло...та
ар...	..ран	...мять	ры...ки
ли...	..ром	...рень	...зары
лам...	..лет	...мятник	...рады

в) *пу* или *бу*

...сы	..чок	...кашка	ар...зы
...ля	..тон	...зырек	по...гай
...ря	..мага	...ренка	ре...сы
...кет	..лемет	..зина	гло...сы
...динг	..ран	...говица	ис...гать
...дильник	..мажка	...ровая	раз...дить

г) *не* или *бе*

...ро	..карь	...да	по...да
...лый	..чет	...пел	за...гал
...рег	..жит	...сок	за...вал

...нал	..рет	...ред	по...жать
д) <i>ни</i> или <i>би</i>			
...лот	...та	...точки	со...рать
...тон	...лить	...рюза	за...рать
...нокль	...сать	...оны	от...рать
...ла	...дон	...онер	от...вать

7. Вставьте пропущенные в словах буквы.

а) ...ок, ...ол, су..., зу..., ...лины, за...ор, ...елка, та...очки, ...ольшой, ...удка, ка...ли, хло...ок, ...латок, ...лузка, ...альто, ...антик, то...ор, о...ои

б) ...а...очка, ...о...лавок, ...о...елка, ...о...ольше, ...о...утный, ...о...еда, ...о...оище, ...ро...олка, ...о...итый, ...о...ороть, ...оку...ка

8. Измените слова так, чтобы после согласных *б*, *п* появился гласный. Подчеркните последний слог.

Образец: *гриб* — *грибы*.

(Обратите внимание на то, как произносится и пишется звонкий согласный звук в конце слова. Вспомните правило.)

зуб—... гриб — ... хлеб — ... краб—...
 карп—... столб—... тулуп—... куб—...
 клуб—... дуб—... голубь—... степь—...
 ястреб—... суп—... боб—... зябь—...

9. Измените слова по образцу: *карны* — *карп*, *зубы* — *зуб*.

столбы—... клубы—... голуби—...
 тулупы—... супы—... проруби—...
 хлеба — ... грибы ... бобы—...
 крабы—... кубы—... лбы—...

10. Вставьте пропущенные буквы. В скобках напишите проверочные слова.

кра..., стол..., зо..., зу..., су..., ду..., пото..., клу..., ло..., шта..., кар..., ра..., сно...

Слова для объяснения: потоп, зоб, раб.

11. Поднимите карточку с буквой *б* или *п*, когда услышите эти звуки в слове. Запишите эти слова: *плакат, платок, будильник, забота, сапоги, помощь, посуда, бумага, пионер, работа, пилот, боец, пирог, бузина, брошка, пузырек, браслет.*

12. Придумайте и запишите 10 слов с буквой *б*, 10 слов с буквой *п*. Подчеркните буквы *б, п* разными карандашами.

13. Нарисуйте по 7 картинок, в названиях которых содержатся звуки *б* или *п*. Сделайте подписи к картинкам.

14. Запишите слова в три колонки: в первую — слова с буквой *б*, во вторую — с буквой *п*, в третью — с буквами *б, п*. Выделенные слова разделите на слоги: *побеспокоится, беседа, просьба, просить, благодарить, поблагодарить, будить, пробуждаться, плакать, заплатка, бежать, побежать, победа, беда, палуба, пакет, блузка, пальто, платок, букашка, балалайка, будильник.*

15. Ответьте на вопросы одним словом. Определите наличие звуков *б, п* в этих словах. Запишите слова.

Вопросы:

Кого ловят рыболовы?

Какое дерево имеет белую кору?

У какого дерева листья сильно пахнут после дождя?

У какого зверька на ушках кисточки?

Кто поедает вредителей в саду?

Где растут клюква и брусника?

Где растут рожь и пшеница?

Какой день наступает после четверга, после пятницы?

Как называется первый день недели?

16. В названиях каких профессий есть звуки *б* или *п*?

Слова для справок: портниха, бухгалтер, повар, уборщица, певец, плотник, рыбак, сапожник.

17. В названиях каких учебных принадлежностей содержатся звуки

б или п?

Слова для справок: портфель, альбом, пенал, бумага, перо, папка.

18. Прослушайте загадки. Отгадайте их. Скажите, в каких словах слышатся звуки б, п. Запишите эти слова.

На кустах белеют чашки,
А в них нитки и рубашки.

В поле лестница лежит.
Дом по лестнице бежит.

Деревянная река,
Деревянный катерок,
А над катером струится
Деревянный дымок.

Как взялась кума за дело,
Запилила и запела.
Ела, ела дуб, дуб.
Поломала зуб, зуб.

Два братца
В воду глядятся,
Никак не сойдутся.

Узловат Кузьма,
Развязать нельзя.

Уличный мальчишка
В сером армячишке
По дворам шныряет,
Крошки собирает.

Зверька узнаем мы с тобой
По двум таким приметам.
Он в шубке серенькой зимой,
А в рыжей шубке летом.

Отгадки: хлопок, поезд, берега, рубанок, воробей, пила, белка, цепь.

19. Диктанты.

Слуховые диктанты

1. Методическое указание. Логопед произносит слово, ученики чертят его графическую схему, надписывают букву б или п над соответствующим слогом, затем пишут слово под этой схемой: *брови, бумага, путь, запутал, заборы, букашка, запоры, бабушка, попугай, бублики, побелка, напугать, брусника, пальто*

2. Методическое указание. Логопед произносит слово, ученики записывают его по слогам, проговаривая каждый слог: *болото, плотно,*

заплата, басня, бутон, пакет, бутылка, платок, барабан, сапоги, попугай, забота, победа, побелка.

3. Методическое указание. Логопед показывает картинки, не называя их. Ученики проговаривают слова по слогам и записывают их в тетради.

Перечень картинок: грибы, береза, пироги, платок, бусы, барабан, пальто, рыба, памятник, облака, тополь.

4. Прослушайте и запишите слова с буквой *б* в одну колонку, с буквой *п* — в другую: *липа, бумага, зубы, букет, полки, брат, рабочий, прыгал, бежал, торопился, спал, белый, плотный, прутик, будильник, погода, яблоко.*

Дифференциация б — п в предложениях

1. Прослушайте предложения. Назовите слова со звуками *б*, *п*. Запишите их.

Арбуз и капуста — овощи. В парке было много лип. На березе набухли почки. Бочка по морю плывет. Пусть всегда будет солнце! Пусть всегда будет небо!

2. Спишите загадку и рассказ. Подчеркните буквы *б*, *п*.

Показался желтый бок,	Покати — не тронусь с места.
Только я не колобок,	Приросла к земле я крепко.
Не из мягкого я теста,	Назови меня. Я

Барабан.

Бабушка купила Борису барабан. Борис бил в барабан: бум-бум! Слава и Миша были в саду. Услыхали они бой барабана и пришли к Борису. Они тоже забили в барабан.

— Бабушка, мы пошли на парад!

3. Выпишите из текста слова с буквами *б*, *п*.

Слова.

Борис и Клава вышли во двор.

— Клава, давай подбирать слова на *б*.

Клава сказала: «Боты».

Борис крикнул: «Барабан!»

Клава придумала: «Булавка»

Маленькая Маша сказала: «Лавка».

— Ты ошиблась, Маша. Надо придумать слова на звук б, а ты придумала на звук л.

Маша подумала и тихо сказала: «Бусы».

Озеро Сенеж.

Московские ребята любят бывать летом на озере Сенеж. Около озера густые леса. В них за час наберешь полное лукошко грибов или брусники. По дороге можно встретить топкое болото. Перейти через него можно при помощи самодельной переправы. Между лесами луга, поля с цветущей пшеницей. На гречиху за медом летят трудолюбивые пчелы.

Чудесные места в нашем Подмосковье.

4. Закончите предложения, вставив нужные слова по смыслу.

палка — балка	Старушка опирается на
	Крыша опирается на
бочка — почка	Капусту вытащили из
	Листья появились из
забор — запор	Вокруг дома сделали новый
	У калитки хороший
забыть — запить	Ссору надо
	Лекарство надо
блещут — плещут	В синем небе звезды
	В синем море волны

5. Выпишите из каждого предложения словосочетание, в составе которого есть буква б или п

Образец: *пустая бутылка.*

На столе стояла пустая бутылка из-под молока. В магазин завезли спелые арбузы. Миша смастерил бумажный пароходик. На яблоне

красовались спелые яблоки. На сосне пушистая белочка грызет орешки. Осенью мы искали белые грибы. Идут по улице босоногие ребяташки.

Я сел под большой тополь. На песчаном берегу видны следы.

6. Составьте и запишите предложения. Вместо картинки напишите слово. (Картинки подбирает логопед.)

Боря будет рисовать (петушок), (грибы), (павлин).

У Полины (барабан), (палочка).

Бабушка печет (пироги), (плюшки), (бублики).

Паша лепил (белочка), (грибы).

Папа покупает (пальто), (брюки).

7. Составьте предложения с данными словосочетаниями. Запишите их.

Пустой пузырек. Пологие берега. Полевой букет. Зубная паста. Пробный забег.

Пестрая блузка. Сбор волонтеров. Плохая побелка. Спелые яблоки. Пополнить запасы.

Полный пакет. Бобовый суп. Полосатые брюки. Бумажный пакет. Забавная песенка.

8. Прочитайте предложения. Ответьте на вопросы. Ответы запишите.

Полина в субботу полола бобы. Боря в пятницу поливал помидоры.

Вопросы: Что делал Боря? Что делала Полина?

9. Рассмотрите картинку. Ответьте на вопросы. Ответы запишите.

Методические указания. Для данного задания используются иллюстрации к сказке «Колобок». Ответы учеников должны быть полными.

Вопросы: Куда сел колобок? Что сказала лиса колобку?

10. Спишите предложения, вставляя пропущенные буквы.

...лезно ...егать ...осиком. ...етя и ...оря ...о...ежали по росе. Мы нашли под ...ерезой ...елые гри...ы. Мой ...рат ...оймал ...ольшую ры...у. Клу...ок лежал, лежал да в лес ...о...ежал.

11. Вставьте в слова пропущенные буквы. Проверьте согласные *б, п* в конце слова. Выделенные слова разделите на слоги.

Мама сварила вкусный су... . У ...ори ...олит зу... . Он не сможет есть горячий су...уря ...овалила телеграфный стол... . У дома намело ...ольшой сугро... . Кар... живет в озере. Кра... живет в море. На о...ушке рос развесистый ду... . В ...улочную ...ривезли свежий хле... . На крыше воркует ...елый голу...ь.

12. Рассмотрите картинки. Составьте и запишите предложения по этим картинкам.

Методические указания. Логопед добивается от учащихся распространения предложения с помощью наводящих вопросов.

Образцы предложений: *Бабушка печет баранки. Рыболов поймал большую рыбу. Петя бросил палку собаке.*

13. Прочитайте слова. Составьте с этими словами предложения. Запишите их.

Бабочка, полянка, над, порхать, белая.

Полина, белая, блузка, и, голубой, покупать, платочек.

Из, бумага, Боря, змей, делать.

Тропинка, шагал, путник, быстро, по.

Бабушка, подарить, брюки, новые, Паша.

Паша, поблагодарить, бабушка, подарок, за.

14. Прочитайте предложения. Правильно ли они составлены? Исправьте их. Запишите правильно.

Паутина плетет паука. Бутон сидит на букашке. Потолок осыпается с побелки. Ботинки поставили Петю под стол. Грабли сгребали ребятами сено и убирали под навес.

Дифференциация б — п в связных текстах

1. ставьте пропущенные буквы, подчеркните их.

Осенью.

Насту...ила осень. Стоит ненастная ...огода. Вчера ...одул резкий ветер.

...олетели разноцветные листья. Я лю...лю на...людать листо-...ад. Вот с ...ерезки летят светло-желтые листья, ...урые листья то...оля и ольхи. Ночь те...ерь длинная. Улетают ...оследние ...ере-летные ...тицы.

2. Составьте и запишите рассказ, отвечая на вопросы.

Вопросы:

Где были пионеры?

Что делал Петя?

Какую рыбу поймал Боря?

Какую бабочку поймала Поля?

Что делал Павлик?

3. Составьте рассказ по опорным словам. Запишите его.

Бабушкины баранки.

Бабушка, баранки, испекла, Петя, папа, мама, поблагодарили.

Приблудный.

Паша, Боря, прыгали, забор, тропинка, близко, бегал, заблудился, пес, погладили, прижался, побрел, привели, печка, пригрелся, приблудный.

4. Составьте и запишите рассказы по опорным словам. Придумайте названия рассказов.

Поля, бабушка, позвать, телевизор, показывать, пингвины, поудобнее, передача.

Проснулся, разбудил, быстро, побежал, позавтракал, накопал, сбежал, пристроился, рыбачить.

5. Прочитайте стихи, запомните. Запишите их по памяти.

Белый снег,	А вот белка
Белый мел,	Не бела,
Белый заяц	Белой даже
Тоже бел.	Не была.

Отрывок из стихотворения «Дни недели».

В понедельник я построил
Мост и крепость из песка.
И шагали ровным строем
Мимо крепости войска.

6. Прослушайте рассказы. Запишите их, как запомнили.

Помощники.

Колхозники убирали сено. На небе показалась большая туча. Пионеры шли на прогулку. Они бросились помогать колхозникам. Все вместе успели убрать все сено.

Наш дом.

Наш дом большой и красивый. На первом этаже дома магазин. В магазине продают одежду, обувь. У подъезда дома растут тополя и березы. Вокруг дома пионеры посадили много цветов. Из окон дома видна большая площадь. Мы очень любим наш дом.

Школьный сад.

Пришла весна. Хорошо весной в нашем школьном саду. Белые и розовые цветы распустились на вишнях и яблонях. На березке появились зеленые листочки. Много работы в саду весной.



ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Таблица 16

Результаты обследования письма по слуху, констатирующего и
контрольного экспериментов

Исследуем ый	Ошибки, связанные с несформированностью				Лексико- грамматическ ие ошибки		Оптическ ие ошибки		Орфографическ ие ошибки		Средн ий балл	
	Фонематич. слуха		Фонематич. восприятия									
до/после	д	п	д	п	д	п	д	п	д	п	д	п
Аркадий Ч.	Замена Ш-С, Ш-Ж, Т- Д, П-Б. смягчен ие согласно го	Заме на Ш- Ж, Т-Д, П-Б	Пропу ск букв, словов. Добавл ение.	Проп уск букв	Нет точки в конце предл ожени я.	+	К-п, л-н	+	Жи- ши. Безуда рная гласная . Словар ные слова.	Безуда рная гласна я. Слова рные слова	1	1
Артём Г.	Замена В-Ф.	+	+	+	+	+	Н-п, т-п, к-т, г-б. Доб авле ние лиш них эле мен тов.	Т- п, г-б	Жи- ши. Заглав ная буква. Словар ные слова.	Слова рные слова	1	2
Дима Б.	Ц-С, П- Б, В-Ф.	+	Перест ановка слога.	+	+	+	Р-п, к-п, в-б	+	Жи- ши.. Словар ные слова.	Заглав ная буква.	1	2
Дима Ж.	Х=К	+	Добавл ение гласно й	+	+	+	К-п, у-и	+	Жи- ши.. Словар ные слова.	+	1	3
Иван Г	Замена Ж-С, Т- Д, В-Ф	+	Пропу ск букв	+	+	+	+	+	Жи- ши.. Словар ные слова.	Слова рные слова.	1	2
Илья Ш.	Т-Д, К- Г. неправи льное смягчен ие сгл.	Т-Д, К-Г.	Пропу ск, вставк а, перест ановка.	Проп уск при стече нии согл.	Слитн ое напис ана предл ога..	+	Ц- щ, у-и	+	Жи- ши.. Словар ные слова. Заглав ная буква.	Слова рные слова. Заглав ная буква	1	1
Лилия П.	Замена С-ц, Х=К, К- Г Неправи	Л'-Лу Х-Ш	Пропу ск слога	+	+	+	П-т, и-у, м-л	И- у	Словар ные слова.	+	1	2

	льное обозначение мягкости и согл.											
Мирослава	Ц-Тс, К-Г	+	+	+	Замена а слова	+	Б=д	+	Словарные слова. Заглавная буква. Безударная гласная .	Безударная гласная	1	3
Павел М.	З' Замена Щ-Ш, Ж-С	Замена Ж-С	Пропуск букв, слогов	Пропуск букв при стечении согл	Нет точки в конце предложения. Ароматизмы	Аграмматизмы	Г-р. Добавл. лиш. элемент.	+	Жиши. Заглавная буква.	Жиши	1	1
Полина У.	+	+	+	+	+	+	+	+	Словарное слово	+	2	3
Сергей Ш.	З'	+	Пропуск буквы	+	+	+	+	+	Словарное слово.	+	1	3
Ярослав М.	Г-Б, И-Е	+	Добавление при стечении согл.	+	+	+	+	+	Жиши.. Словарные слова	+	1	3

Таблица 17

Результаты обследования процесса списывания, констатирующего и
контрольного экспериментов

Исследуем ый	Ошибки, связанные с несформированностью				Лексико- грамматичес кие ошибки		Оптиче ские ошибки		Орфографическ ие ошибки		Средни й балл	
	Фонемати ческого слуха		Фонематического восприятия									
до/после	д	п	д	п	д	п	д	п	д	п	д	п
Аркадий Ч.	+	+	Пропуск букв	Пропуск букв	Нет точки в конце предлож ений.	+	+	+	ЖИ- ШИ	+	1	2
Артём Г.	Непр авил ьное смяг чени е согл.	+	Добавлен ие согласног о	+	+	+	+	+	+	+	2	3
Дима Б.	+	+	Добавлен ие слога	Добавлен ие букв	Слитное написан ие слов	+	+	+	ЖИ- ШИ	+	1	2
Дима Ж.	+	+	Пропуск букв	+	+	+	+	+	Словар ное слово	+	2	3
Иван Г	+	+	Пропуск букв	+	+	+	+	+	Безуда рная гласна яСлова рные слова	Слова рные слова	2	2
Илья Ш.	+	+	+	+	Слитное написан ие союза и предлог а	+	+	+	Безуда рная гласна яСлова рные слова	Безуд арная гласна ая Слова рные слова	2	2
Лилия П.	+	+	Пропуск букв	+	+	+	+	+	+	+	2	3
Мирослава	+	+	Добавлен ие буквы	+	+	+	+	+	+	+	2	3
Павел М.	+	+	Пропуск букв, слогов	Пропуск букв	Граница предлож ений	+	Е-Э Ц-щ	+	Словар ные слова	Слова рные слова	1	2
Полина У.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	3	3
Сергей Ш.	Ё-О	+	Перестан овка букв	+	+	+	+	+	Словар ные слова	+	1	3
Ярослав М.	+	+	Пропуск букв	+	+	+	Ы-и	+	+	+	2	3

**Результаты обследования самостоятельного письма, констатирующего и
контрольного экспериментов**

Исследуем ый	Ошибки, связанные с несформированностью				Лексико- грамматичес кие ошибки		Оптические ошибки		Орфографичес кие ошибки		Средни й балл	
	Фонематическо го слуха		Фонематич еского восприятия									
до/после	д	п	д	п	д	п	д	п	д	п	д	п
Аркадий Ч.	наруше ние смягчен ие согласн ого	нару шени е смяг чени е согла сног о	+	+	Замена слова. Слитн ое написа на предло га	+	+	+	Загла вная буква в начал е предл ожен ия.	Безуд арная гласн ая.	1	2
Артём Г.	+	+	+	+	Замена слова.	+	Добав ление элемен та	+	Безуд арная гласн ая. Загла вная буква . Слова рное слово .	Слова рное слово	1	2
Дима Б.	+	нару шени е смяг чени е согла сног о	Пропу ск гласно й буквы	+	Замена слова. Слитн ое написа ние предло га. Слитн ое написа ние слов в пред- ии	+	Нечет кое написа ние элемен та у буквы Ч. Щ-Ш	+	Безуд арная гласн ая. Загла вная буква . Имен а собст венн ые.	Загла вная буква. Имен а собст венны е.	1	2
Дима Ж.	+	+	+	+	+	+	У-И	+	+	+	2	3
Иван Г	+	+	+	+	Точка в конце предло жения.	+	+	+	Имен а собст венн ые. Напи сание Б.	Слова рные слова.	2	2
Илья Ш.	К-Г Замена Ч-Ш	К-Г	+	+	Замена слова.	Сл итн	+	+	Слова рное	Мягк ий	1	1

					слитно е написа ние предло га.	ое нап иса ние			слово Безуд арная гласн ая. Загла вная буква Ча- ща. Б.	знак. Безуд арная гласн ая.		
Лилия П.	Ш-Щ	+	+	+	Замена слова. Слитн ое написа ние предло га.	+	Т-к	+	Безуд арная гласн ая.	+	1	3
Мирослава	Наруше ние смягчен ия согласн ого	+	+	+	Нет точки в конце предло жения	+	Не дописа н элемен т у буквы (П).	+	Слова рное слово Имен а собст венн ые.	Безуд арная гласн ая.	1	2
Павел М.	Ж-Ш	Ж-Ш	Добав ление гласно й.	+	Грани ца предло жений. Нет точки в конце предло жения.	Зам ена сло ва.	Искаж ение буквы Н,Ч,М, Л.	+	Слова рное слово . Загла вная буква . Имен а собст венн ые.	+	1	2
Полина У.	+	+	+	+	Замена слов. Слитн ое написа ние союза.	+	Ш-И Л-М	+	Загла вная буква .	+	2	3
Сергей Ш.	+	+	Пропу ск букв.	+	Точка в конце предло жения. Неуме стное повтор ение.	+	+	+	Загла вная буква Имен а собст венн ые.	+	1	3
Ярослав М	Ш-Щ	+	+	+	Замена слов.	+	+	+	Загла вная буква .	+	2	3

									Напи сание Б и Ъ. Слова рное слово . Имен а собст венн ые			
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--